



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Téma rodiny ve výtvarné produkci dětí s rozdílným rodinným zázemím

Family in the graphic activities of the children with the different family
background

Vypracoval: Lucie Černá
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou adresou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

.....
Podpis studenta

V Českých Budějovicích 28. června 2013.

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu své diplomové práce Mgr. Luboši Krninskému za cenné a odborné rady, ochotu a trpělivost během naší spolupráce. Dále bych chtěla poděkovat všem zařízením, která mi vyšla vstříc a poskytla mi výzkumný materiál, bez kterého by tato práce nemohla vzniknout.

Anotace

Diplomová práce pojednává o výtvarném ztvárnění rodiny jedinci ve věku od tří do patnácti let, kteří vyrůstají v odlišném rodinném prostředí. Studie je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá charakteristikou psychického a výtvarného vývoje subjektu s přihlédnutím ke kresbě lidské figury, rodiny a koloritu dětské kresby. Dále usiluje o obecnou definici rodiny a oboznamuje nás s jejími funkcemi. Také se věnuje duševním potřebám dítěte a rizikům nastávajícím při jejich dlouhodobém neuspokojování. Praktická část je zaměřena na analýzu kresby z hlediska její obsahové a formální stránky; snaží se o hodnocení a porovnání stylů zobrazení daného tématu mezi cílovými skupinami a zároveň sleduje úroveň jejich výtvarného projevu.

Klíčová slova: psychický vývoj dítěte – rodina – dětský výtvarný projev – kresba lidské figury

Abstract

The dissertation deals with art expression of a family by individuals aged from three to fifteen years old growing up in different family environment. The study is structured into theoretical and practical part. The theoretical part is focused on characteristics of mental and visual development of the child with regard to drawing the human figure, families and environment of children's drawings. This part also aims at a general definition of family and introduces us with its features. It also deals with mental needs of the child and the risks coming with their long-term failure to satisfy. The practical part is focused on the analysis of drawings in terms of its content and form; then it attempts to evaluate and compare the styles of displaying the topic among the target groups and it also monitors the level of their artistic expression.

Key words: mental development of the child - family - children's creative expression - drawing the human figure

Obsah

Úvod	6
I. Teoretická část	7
1 Ontogeneze dítěte od batolícího věku po období pubescence	8
1.1 Batolecí období	8
1.2 Předškolní věk.....	10
1.3 Mladší a střední školní věk	12
1.4 Období pubescence	14
2 Rodina a její funkce, dítě a jeho psychické potřeby	17
2.1 Funkce rodiny.....	17
2.2 Psychické potřeby dítěte a riziko vzniku psychické deprivace a subdeprivace	19
2.2.1 Psychické potřeby dítěte	19
2.2.2 Psychická deprivace a subdeprivace	20
3 Vývoj dětského výtvarného projevu	23
3.1 Období čáranic	23
3.2 Preschematické období.....	24
3.3 Schematické období	26
3.4 Kresebný realismus	28
3.5 Pseudonaturalistické období.....	29
3.6 Adolescentní výtvarná tvorba	29
4 Postava ve výtvarném projevu dětí	31
4.1 Vývoj kresby lidské figury.....	31
4.2 Základní symbolika lidské postavy	35
5 Kresba rodiny z pohledu psychodiagnostiky	38
6 Barva	41
6.1 Možnosti nazírání na barvu.....	41
6.2 Symbolika barev.....	41
6.3 Kolorit v dětské kresbě.....	45

II. Praktická část	47
1 Cíl výzkumu	48
2 Výzkumné otázky	49
2.1 Hlavní výzkumná otázka č. 1	49
2.2 Hlavní výzkumná otázka č. 2	50
3 Metoda výzkumu	51
4 Výzkumný vzorek a průběh výzkumu v cílových skupinách	52
4.1 Výzkumný vzorek	52
4.2 Průběh výzkumu v cílových skupinách.....	54
5 Kritéria pro hodnocení výzkumného materiálu	57
5.1 Kritéria pro hodnocení výtvarného ztvárnění rodiny	57
5.2 Kritéria pro hodnocení ontogeneze DVP	58
6 Výsledky výzkumného šetření	60
6.1 Výsledky hodnocení kresby z hlediska jejího obsahu.....	60
6.1.1 Rodinná konstelace	60
6.1.2 Zobrazení rodičů	62
6.1.3 Výtvarné ztvárnění rodiny z hlediska její aktivity	63
6.1.4 Zasazení tématu do prostředí	64
6.2 Výsledky hodnocení kresby z hlediska ontogeneze DVP.....	65
6.2.1 Ztvárnění objektů a budování prostoru	66
6.2.2 Kresba lidské postavy	70
6.2.3 Barva	74
7 Zodpovězení výzkumných otázek	75
7.1 Hlavní výzkumná otázka č. 1	75
7.2 Hlavní výzkumná otázka č. 2	77
8 Diskuze výsledků	81
Závěr	87
Seznam použité literatury	88
Seznam příloh	90

Úvod

Mezi nejcennější hmatatelné vzpomínky z dětství mohou patřit sbírky různých předmětů od autíček, odznaků až po hromádku kreseb, kterým sice ubral čas na jejich barevnosti, avšak tajemství v nich ukryté vymazat nemohl. Právě dětská kresba, bohatost barevné škály v ní obsažené a mnohé příběhy, o nichž dokáže bezeslovně promlouvat, stala se inspirací pro vznik této studie, jež se věnuje výtvarnému ztvárnění rodiny, jehož autory jsou jedinci ve věku od tří do patnácti let, kteří vyrůstají v úplných rodinách, dětských domovech a azylových domech pro matku a dítě.

Cílem práce je poukázat na různé styly zobrazení daného tématu v cílových skupinách, zjištěné údaje následně porovnat a dojít k závěru, zda se ztvárnění rodiny u dětí s rozdílným rodinným zázemím odlišuje, či nikoli. Zaměříme se ovšem i na formální stránku kresby, respektive na výtvarný vývoj a jeho úroveň u probandů z výše uvedených prostředí. Zjištěné údaje nám poté budou nápomocny při formulaci konečných mínění.

Následující text po těchto úvodních větách, je rozdělen do dvou částí, a to praktické a teoretické. Teoretický úsek se snaží čtenáře obeznámit s poznatky z oblasti psychického a výtvarného vývoje od útlých batolecích let po období pubescence. Též usiluje o obecnou definici rodiny a hovoří o jejích funkcích. Nechybí ani pojednání o duševních potřebách dítěte a možných rizicích při jejich dlouhodobém neuspokojování. Další kapitoly jsou zasvěceny rozvoji kresby lidské postavy, její symbolice a výtvarnému ztvárnění rodiny z pohledu psychodiagnostiky. Závěr teoretické části nás pak provází světem koloritu dětské kresby a symboliky základních barev.

Praktická část se vztahuje k samotnému šetření. Jsou zde formulovány výzkumné cíle a otázky. Představena je i metoda výzkumu, kterou se stala analýza spontánních produktů. Dále se zmíníme o průběhu průzkumu v cílových skupinách, sběru výzkumného materiálu a kritériích pro hodnocení kreseb. Nejdůležitější součástí praktického úseku však představují oddíly věnované výsledkům šetření, zodpovězení výzkumných otázek a diskuzi výsledků.

I. Teoretická část

1 Ontogeneze dítěte od batolícího věku po období pubescence

Pojednání o jednotlivých vývojových etapách v období dětství a raného dospívání zahrnujeme do této studie především ze dvou důvodů. Jedním z nich je snaha o přiblížení a hlubší pochopení duševních proměn dítěte, druhým důvodem je fakt, že vývoj výtvarného projevu velmi úzce souvisí s psychickým životem subjektu, jak zmiňuje například Uždil (2002).

1.1 Batolecí období

Batolecí období představuje vývojovou etapu mezi prvním a třetím rokem věku dítěte. „Charakteristickým znakem této fáze je osamostatňování a uvolňování z různých vazeb, spojené s expanzí do širšího světa.“ (Vágnerová, 2000; s. 74).

Vývoj batolete se vyznačuje řadou ontogenetických proměn, které jsou v první řadě patrné v oblasti motorických schopností. Pro rozvoj motoriky je podstatné, že se dítě učí ovládat dva typy pohybu, konkrétně se jedná o retenci a eliminaci. Retenci Vágnerová (2000) vysvětluje coby schopnost jedince něco udržet, nebo někde zůstat, opakem retence je eliminace, tato motorická kompetence umožňuje subjektu něco pustit, opustit místo, kde nechce být apod. Rozvoj pohybových schopností má také dopad na uspokojování potřeby stimulace, která je nyní méně závislá na jiné osobě, což znamená, že vývoj motorických aktivit má svůj význam ve vztahu k celému okolí dítěte, jak dále autorka konstatuje. Jinými slovy přispívá schopnost samostatné lokomoce v prostoru k pozvolné sociální emancipaci batolete (Lisá, Kňouralová, 1986). Zároveň však dítě samo pociťuje svou motorickou dovednost, své pohyby nějakým způsobem prožívá, ovládá je a lépe tak chápe své tělové schéma, zde je tedy rozvoj pohybových aktivit významný ve vztahu k vlastnímu tělu (Vágnerová, 2000).

U dítěte batolícího věku dále zaznamenáváme výrazný vývoj řečové aktivity. Vágnerová (2000, s. 81) udává: „Řeč je základním nástrojem sociálního přizpůsobení.“ Dítě pro rozvoj řeči potřebuje verbální model, díky kterému se učí mluvit. Tento model mu

poskytuje jeho nejbližší okolí, ve většině případů právě rodina. Vývoj řeči závisí i na úrovni poznávacích procesů subjektu (Vágnerová, 2000). Zhruba v polovině batolícího věku začíná dítě rozumět symbolickému významu slov, čímž dochází k výraznému obohacení jeho slovníku (Langmeier, Krejčířová, 1998). Lze se domnívat, že dosažená úroveň řečové aktivity je ovlivněna celkovým vývojem jedince, jak o tom hovoří Lisá a Kňouralová (1986), přičemž Čačka (2000) připomíná, že i rozvoj řeči podléhá zákonitým změnám, které se tak stávají jedním z indikátorů zdravého vývoje dítěte.

Další významné proměny spatřujeme v kognitivním vývoji dítěte. Dle Piageta a Inhelderové (1970) dochází u batolete okolo roku a půl či ve dvou letech jeho věku k přesunu z fáze senzomotorického způsobu uvažování směrem k symbolickému (sémiotickému) myšlení. „Rozvoj poznávacích procesů se projevuje proměnou přístupu ke světu, orientace v něm a změnou v chápání reality. Tento vývoj lze hodnotit jako symbolickou expanzi do světa, která umožňuje uvolnění z vazby na konkrétní manipulaci s aktuálně poznávanými objekty.“ (Vágnerová, 2000; s. 77) Obecně se symbolická (sémiotická) funkce uplatňuje tím, že si jedinec dokáže představit například nějakou věc, situaci atd. díky jiné představě, obrázku, symbolickému gestu či slovu (Piaget, Inhelderová, 1970). Pro rozvoj symbolického myšlení je podle Vágnerové (2000) nezbytné, aby dítě pochopilo trvalost objektu, která vede k vytvoření předpojmu, ten je tak označován, jelikož zatím nemá nějakou obecnější platnost.

Vědomí trvalosti objektu značně ulehčuje i separaci dítěte od matky, pokud ji totiž jedinec chápe jako trvalý objekt, uchovává si tak o ní nějakou představu, tudíž mnohem lépe snáší i matčinu chvilkovou nepřítomnost (Vágnerová, 2000). Přesto nadále platí, že je dítě na matce značně závislé, jak uvádí Langmeier a Krejčířová (1998). V batolecím věku však dochází i k rozšiřování a diferenciaci vztahů k dalším osobám, zejména pak rodinným příslušníkům, proto bývá dočasná absence matky jejím potomkem více akceptována, pokud s ním v době její nepřítomnosti zůstávají jiní členové rodiny (Langmeier, Krejčířová, 1998). Další způsob separace od matky je ten, který závisí na dítěti, to se vzdaluje od mateřské osoby na tak dlouho, jak uzná samo za vhodné, dle Vágnerové (2000) se jedná o tzv. aktivní odloučení.

Batole si také utváří vědomí vlastního „já“, což ho vede k sebeprosazování (Vágnerová, 2000). Touha dítěte po autonomii občas bývá doprovázena negativismem. Toto vzdorovité chování je patrné především v období od dvou do tří let (Langmeier, Krejčířová, 1998). Zároveň se rozvíjí i sebepojetí batolete, v němž se dle Vágnerové (2000) odráží jeho kompetence, společenská role apod.

Dítě se v tomto období učí základním normám chování, které přejímá na základě vlastního pozorování, potažmo i verbálního sdělení, které přichází z nejbližšího okolí. Jedinec různé vzorce chování získává především prostřednictvím nápodoby, ta je považována za jednu z variant sociálního učení. Druhou možností představuje identifikace, k té je zapotřebí jiné osoby, s níž by se dítě ztotožnilo. Povětšinou to v batolecím věku bývá právě rodič stejného pohlaví, který je pro svého potomka nějakým způsobem významný (Vágnerová, 2000).

1.2 Předškolní věk

Langmeier a Krejčířová (1998) upozorňují na to, že někteří odborníci vymezují předškolní věk jako etapu se svým počátkem již v době prenatálního vývoje dítěte. My ovšem budeme vycházet z užšího pojetí, dle kterého lze tuto ontogenetickou fázi zařadit mezi třetí a šestý rok, přičemž ke skutečnému ukončení předškolního období dochází až poté, co se z dítěte stane školák (Vágnerová, 2000).

Obecně je toto stadium ohraničeno a provázeno významnými emancipačními kroky. Například na začátku, tedy zhruba ve třech letech, se subjekt zpravidla ocitá v širších společenských kruzích, zejména mezi svými vrstevníky (Matějček, 2005). O tom ostatně hovoří i Vágnerová (2000), která předškolní věk charakterizuje jako období, kdy se pomalu začíná uvolňovat závislost jedince na rodině, což je klíčem k tomu, aby se dítě mohlo realizovat i v jiné společenské skupině.

Myšlení u dětí předškolního věku je dle Piageta názorné a intuitivní (Vágnerová, 2000). V této fázi ještě nejsou zcela respektovány zákony logiky, v té souvislosti se pak často hovoří o tzv. „prelogických“ či „předoperačních“ myšlenkových operacích (Langmeier,

Krejčířová, 1998). Langmeier (1983) se zmiňuje, že vyvozování závěrů vychází především z představ dítěte nebo z toho, co vnímá. Obecně je pro tento stupeň kognitivního vývoje typický egocentrismus, magičnost, absolutismus a fenomenismus, tak to udává například Vágnerová (2000). Autorka dále konstatuje - dosažená úroveň myšlení se promítá také v řeči a v neposlední řadě i v oblasti sebepojetí dítěte, které bývá fantazijně zkresleno, což by nás v případě předškolního období nemělo příliš překvapit, jelikož fantazie se v tomto věku projevuje poměrně intenzivně, jak uvádí Rybářová (in Kuric a kol., 1986).

Vrátíme-li se k vývoji řeči, pak bývá tato etapa považována za tzv. druhé období otázek. Na samém počátku se shledáváme zejména s otázkou „co je to?“, později se dítě táže spíše na význam, původ či příčinu něčeho s typicky položeným dotazem: „proč?“, „jak“?, apod. S rozvojem řeči souvisí i rozmach slovní zásoby, ta je ovšem u každého dítěte odlišná a zpravidla záleží i na výchovném působení (Rybářová; in Kuric a kol., 1986). Ve verbálním sdělení se dále odráží i citové prožívání a úroveň myšlení dítěte (Vágnerová, 2000).

Typickou činností dětí předškolního věku je nejenom vyprávění, ale i hra a kresba, o té však budeme podrobněji pojednávat na jiném místě, proto se nyní věnujme blíže hře. Ta je dle Říčana (2004) a Langmeiera (1983) nejintenzivnější právě v tomto období, jelikož v předešlých vývojových etapách se jednalo spíše o experimentování a ve školním věku bude tato typická dětská činnost pozvolna vytěsňena prací. Je třeba dodat, že existuje několik teorií zabývajících se otázkou, proč si dítě vůbec hraje a jaký to pro něj má význam (Langmeier, 1983). Běžně se však předpokládá, že díky této aktivitě se jedinec vyrovnává s těžko pochopitelnou realitou či s nároky, jež jsou na něj kladeny ze strany blízkého okolí (Vágnerová, 2000). Zároveň nelze nesouhlasit s tvrzením Langmeiera (1983), který připomíná, že si dítě hraje především z důvodu, že ho to baví a má z této činnosti radost.

Od hry se přesuneme k otázce socializace. Na jedné straně se v diskutované vývojové etapě pomalu uvolňuje závislost na rodině, jak jsme zmínili výše. Na straně druhé však o této základní společenské skupině platí to, co udávají Langmeier s Krejčířovou (1998, s. 89): „Rodina zůstává v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje

primární socializaci dítěte, tj. uvádí je do společenství lidí.“ Dle Langmeiera (1983) dochází při socializaci k rozvoji sociálních kontrol (utváření určitých norem, které ovlivňují jedincovo chování), k osvojení sociálních rolí a k dalšímu vývoji citových vztahů k lidem. Vágnerová (2000) dodává, že právě rozvoj v těchto oblastech značně napomáhá k uvolnění oné závislosti jedince na rodině a k jeho vstupu do širších společenských okruhů, zejména mezi vrstevníky. Ve vrstevnické skupině se dítě učí kooperovat i soupeřit, na základě svých zájmů a potřeb nalézá své první kamarády apod.

1.3 Mladší a střední školní věk

Většina autorů chápe mladší školní věk jako období od vstupu dítěte do školy, až do jedenácti či dvanácti let. Obdobně se vyslovuje například Langmeier a Krejčířová (1998). Je však třeba podotknout, že ono údobí, jež svým časovým rozpětím odpovídá prvnímu stupni základní školy, lze členit na etapy dvě, a to na mladší a střední školní věk. V této souvislosti spatřujeme konec mladšího školního věku již v osmi či devíti letech. Střední školní věk je pak fází, jejíž závěr je spojován s jedenáctým nebo dvanáctým rokem (Matějček, 2005). Období, jež Matějček (2005) nazývá mladším školním věkem, označuje Vágnerová (2000) jako dobu raného školního věku.

Matějček (2005) preferuje již zmíněnou klasifikaci zejména z důvodu, že se ve středním školním věku objevují jisté vývojové proměny, které jsou specifické právě pro toto období. Jedná se především o zrod tzv. rodičovského chování k malým dětem, zároveň se utváří jedincova identita podle pohlaví. S vytvářením a přijetím mužské či ženské identity souvisí také fakt, že se od sebe začínají vzdalovat chlapecké a dívčí skupiny. Uvedené vývojové změny však nepředstavují jediné rozdíly mezi dětmi mladšího a středního školního věku, proto se níže budeme snažit nastolit i další odlišnosti.

Na počátku raného školního věku se shledáváme s významnými pokroky v myšlení jedince, to svědčí o nástupu tzv. konkrétních logických operací (Vágnerová, 2000). Je však třeba podotknout, že logické soudy se výhradně opírají o to, co si dítě dokáže názorně představit (Langmeier, Krejčířová, 1998), lépe řečeno jsou závislé na konkrétní realitě (Vágnerová, 2000). Vyšše jsme pojednávali o egocentrismu, který zásadně ovlivňoval

předškolákovy úvahy. Vágnerová (2000) udává, že nyní se dítě od egocentrického postoje pomalu oprošťuje, tudíž je schopno realitu posuzovat z více úhlů pohledu a díky této skutečnosti se dle Čačky (2000) myšlení stává operativnější. Dochází k pochopení trvalosti a proměnlivosti různých objektů, kromě toho je subjekt dokáže třídit a přiřazovat či klasifikovat podle více kritérií (Vágnerová, 2000). Na rozvoji myšlenkových operací se výrazně podílí školní výuka a díky množství nabytých vědomostí se ve středním školním věku vytváří predispozice k zobecňování a abstraktnímu způsobu uvažování, což je ovšem ovlivněno nejenom kvantitativní, nýbrž i kvalitativní proměnou kognitivního vývoje (Kuric a kol., 1986).

Škola má vliv jak na rozvoj poznávacích procesů, tak i na socializační vývoj jedince. Vstupem do školy se z dítěte stává školák, přijímá tuto roli a přizpůsobuje své chování takovým normám, které nové prostředí vyžaduje (Vágnerová, 2000). Jedinec si tedy neosvojuje různé vzorce chování už jen od svých rodičů, ale i od jiných osob, jimiž jsou učitelé a spolužáci (Langmeier, Krejčířová, 1998). V každém případě je však rodina nadále základním zdrojem jistoty a bezpečí. Tyto pocity však mohou být v souvislosti se vstupem do školy oslabeny, a proto musí být posilovány i ze strany učitele, ke kterému si mladší školák vytváří povětšinou vřelý citový vztah. Vazba na učitele a identifikace s ním pomáhá dítěti překonat počáteční nejistotu a zároveň se i lépe adaptovat na nové prostředí. Je třeba podotknout, že v období středního školního věku získává vztah k učiteli neutrální podobu, jelikož se subjekt dostatečně adaptoval, takže se změní i jeho postoj ke škole (Vágnerová, 2000).

Způsob chování dítěte je ovlivněn zejména potřebou získávat kladné hodnocení ze strany autority, zároveň však potřebuje samo sebe pozitivně hodnotit, nevhodné počínání by v něm totiž vzbudilo pocit viny. Ve středním školním věku si jedinec začíná lépe uvědomovat, že různé společenské skupiny a situace vyžadují jiný způsob chování. S přibývajícím věkem se pomalu začínají stávat důležitá i pravidla, která se zrodí v jádru vrstevnické skupiny, ale tyto normy chování nemají zatím větší význam než ty, jež jsou určeny dospělou autoritou. Chování může být ovlivněno i médii, ta se považují za socializační prostředek, jelikož nabízejí různé vzorce chování, které děti mohou napodobovat (Vágnerová, 2000).

Kuric a kol. (1986) uvádí, že se u dětí mladšího a středního školního věku sledujeme především s nekritickým chováním a extravertností. Ke konci druhé zmíněné etapy však dochází k pozvolným změnám, jedinec se stává uzavřenějším a kritičtějším především vůči dospělé autoritě, snaží se prosadit vlastní vůli a je pro něj stále obtížnější podřídit se různým požadavkům, které jsou na něj kladeny. Začíná se tak měnit chování a postoje vůči sobě a okolí.

1.4 Období pubescence

Pubescence nastává přibližně v jedenácti letech a končí okolo patnáctého roku (Vágnerová, 2000). Pro zajímavost se můžeme zmínit o členění pubescence na dvě dílčí stadia, o nichž hovoří Langmeier (1983), konkrétně se jedná o fázi prepuberty, ta začíná zhruba v jedenácti letech, kdy se dostaví první pohlavní změny. Kolem třináctého roku na prepubertu navazuje fáze vlastní puberty ukončené přibližně v patnácti letech, tedy v době, kdy jedinec dosahuje schopnosti reprodukce. Ono věkové ohraničení je spíše orientační, jelikož dívky oproti chlapcům dospívají rychleji, zpravidla o rok či dva.

Pubescence bývá běžně spojována s celkovou proměnou osobnosti. Kuric (1986), Lisá a Kňouralová (1986), Vágnerová (2000) apod. konstatují, že nejvýznamněji působí zejména proměny tělesné, ty souvisí s pohlavním dospíváním, nelze ovšem opomenout ani proměny psychické či sociální. „Tělesné, psychické a sociální změny v období dospívání probíhají do jisté míry souběžně a navzájem závisle. Souběžnost a závislost však zdaleka není úplná ani neznamena příčinnou podmíněnost, (...).“ (Langmeier, 1983; s. 129).

Vraťme se k otázce tělesných změn, ty způsobuje zvýšená činnost endokrinních žláz, jak uvádí Kuric (1986). Lisá a Kňouralová (1986) udávají, že tělesné proměny se v období pubescence projevují především akcelerací růstu, přičemž se mění i tvar těla, vyvíjí se pohlavní žlázy, funkce orgánů atd. Dle Vágnerové (2000) se změna tělového schématu odrazí v sebehodnocení dospívajícího, který přijímá svou novou identitu. Je tedy zřejmé, že jedinec své tělesné proměny značně registruje a reaguje na ně. Obecně pak bývá pubescence pokládána za období, jež se vyznačuje zvýšenou pozorností vůči svému

zevnějšku, přičemž jeho atraktivita má svou neopomenutelnou sociální hodnotu, jak dále konstatuje Vágnerová (2000).

„Chování dospívajícího úzce souvisí s jeho tělesným růstem i duševním vývojem.“ (Lisá, Kňouralová, 1986; s. 241) Reakce pubescentů bývají nezděděné a nepřiměřené, což je projev citové nevyrovnanosti primárně způsobené hormonálními změnami, někdy však příčinu této emoční labilité lze spatřit i ve zvratu v psychickém vývoji (Vágnerová, 2000). Podle Langmeiera (1983) právě emoční nevyrovnanost, impulsivnost, náladovost a podobné projevy mohou ovlivnit schopnost soustředit se, proto se v tomto období mnohdy setkáváme se zhoršením školního prospěchu. Nepřiměřené reakce často nechápe jak nejbližší okolí dospívajícího, tak i on sám (Vágnerová, 2000). Langmaier a Krejčířová (1998) se zmiňují o tom, že pubescent o svých vnitřních stavech a rozporech přemýšlí, což ho může vést k uzavírání se do sebe či k tzv. dennímu snění, do kterého se dle Matějčka (2005) promítá emoční svět jedince, jeho fantazie atp.

Období pubescence označil Piaget jako stadium formálního myšlení, ve kterém se odráží vyspělejší úroveň logického způsobu uvažování (Langmeier, Krejčířová, 1998). „Je to období velkých ideálů či počátku teorií a navíc i jednoduchých adaptací k realitě.“ (Piaget, Inhelderová, 1970; s. 97) Podle Vágnerové (2000) lze sledovat proměny v oblasti kognitivního vývoje například v práci s abstraktními pojmy, v hypotetickém uvažování, přičemž se jedinec nemusí opírat o konkrétní realitu. Svě hypotetické úvahy však pubescent obvykle pokládá za všemocné a často je přeceňuje, jelikož mu chybí patřičné zkušenosti. Langmeier (1983) hovoří o tom, že dospívající bývají při svých úvahách i značně kritičtí, kritičnost podle něj plyne z nově nabyté schopnosti porovnávat mezi tím, co je a tím, co pubescent považuje za optimální. Vágnerová (2000) dodává, že tato schopnost uvažovat o různých možnostech se projevuje nejenom v postoji k okolnímu světu, ale i k sobě samému, například v případě, kdy si o sobě pubescent vytvoří ideální představu, ta ovšem málokdy odpovídá realitě, což vede k sebekritičnosti. Rozvoj poznávacích procesů má tedy vliv i na chápání vlastní identity.

Socializace v období pubescence spočívá především v emancipaci dospívajícího od rodiny a navazování bližších vztahů ke svým vrstevníkům stejného i opačného pohlaví. Ve své

podstatě se jedinec osamostatňoval a navazoval přátelské vztahy i dříve, ale nyní je tento proces mnohem důležitější zejména pro jeho osobní zrání (Langmeier, Krejčířová, 1998). I přes onu emancipační snahu však bývají ze strany subjektu k rodičům zachovány kladné vztahy, i když jeho projevy vůči nim bývají v této době mnohdy neadekvátní, jak dodává Vágnerová (2000). Ta dále konstatuje, že vrstevnická skupina napomáhá dospívajícímu odpoutat se od rodiny a podřízené role, jež v ní zaujímá, zde je mu logicky nabízena jiná role, taková, která se stane důležitou součástí jeho identity.

2 Rodina a její funkce, dítě a jeho psychické potřeby

V literatuře se často shledáváme s nejednotnou definicí termínu rodina. Sám Matějček (1992) dodává, že jinak rodinu vymezují sociologové, právníci, demografové atd. Langmeier a Krejčířová (1998, s. 171) ji specifikují následovně: „Rodina složená z manželského páru a jejich přímých potomků je základní společenskou jednotkou známou ve všech lidských společenstvích, i když může mít v různých společnostech různé postavení v široké sociální síti, (...).“ Pro srovnání uvedme vymezení z Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000; s. 512): „Společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí.“ Je však na místě podotknout, že dítě může pokládat za svou rodinu i takovou společnost lidí, v níž vyrůstá, aniž by bylo toto společenství zákonem za rodinu považováno (Matějček, 1992).

2.1 Funkce rodiny

Od každé rodiny společnost očekává, že bude splňovat své základní funkce. Langmeier a Krejčířová (1998) hovoří o čtyřech funkcích malé (nukleární) rodiny – reprodukční, hospodářské, emocionální a socializační. Kraus (2008), který se této problematice také věnuje, ve svém textu prezentuje šest funkcí rodiny, přičemž první čtyři uvedené odpovídají těm výše zmíněným; biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomická, emocionální, socializačně-výchovná, ochranná (pečovatelská, zaopatřovací) a rekreační (relaxační a zábavná) funkce.

Za reprodukční, též biologicko-reprodukční funkci rodiny běžně považujeme zakládání nových generací. Kraus (2008) dodává, že reprodukce další populace je podstatná nejenom pro ty, kteří ji zakládají, nýbrž i pro celou společnost, jelikož přispívá k jejímu rozvoji.

Na hospodářskou (sociálně-ekonomickou) funkci lze nahlížet ze dvou základních hledisek. Velmi stručně řečeno, na jedné straně se příslušníci rodiny zapojují do pracovního procesu vykonáváním určité profese, na druhé straně se sama rodina stává spotřební jednotkou,

čímž podporuje trh. Z toho vyplývá, že je rodina nezbytná jak pro existenci, tak i rozkvět ekonomiky dané společnosti (Kraus, 2008).

Emocionální funkce je nejenom nenahraditelná, nýbrž i zásadní pro utvoření citového zázemí každé rodiny. Kraus (2008) upozorňuje na to, že jiné instituce nejsou schopny poskytnout obdobné podmínky pro vytvoření pocitu lásky, jistoty či bezpečí, tak jako právě rodina. Langmeier a Krejčířová (1998) dodávají, že neoddělitelnou součástí této funkce je tzv. funkce sociálně podpůrná, uplatňující se především tehdy, když některý z členů rodiny například onemocní.

Socializační (socializačně-výchovná) funkce se vyazuje zejména přípravou dítěte na vstup do společnosti, potažmo praktického života. Rodina tak představuje primární socializační jednotkou, která učí své potomky základům společenského chování atp. Kraus (2008) však upozorňuje, že v dnešní době i rodiče jsou vystaveni socializačnímu působení ze strany svých dětí, ty je kupříkladu zasvěcují do způsobu využívání moderních komunikačních prostředků.

Ochranná (zaopatřovací, pečovatelská) funkce se zakládá na zabezpečování potřeb všech příslušníků rodiny. Jde především o zajištění potřeb biologických, zdravotních či hygienických. V dnešní době se ze strany státu stále více očekává spoluúčast každé rodiny na této funkci, zejména jedná-li se o financování zdravotní péče (Kraus, 2008).

Funkce rekreační, relaxační a zábavná se vyznačuje především společnými aktivitami rodiny. Tyto kolektivní aktivity jsou velmi důležité zejména pro děti, jak autor zmiňuje. Je třeba podotknout, že nároky na rodinu alarmně vzrůstají, díky této skutečnosti dochází k tomu, že každá rodina plní své funkce v různých aspektech nanejvýš dobře, někdy až nedostatečně. Na tom se shodují Langmeier a Krejčířová (1998) společně s Krausem (2008). První dva zmínění autoři zároveň dodávají, že pokud jsou některé funkce nedostatečně realizovány, pak se často o takových rodinách pojednává jako o problémových, někdy dysfunkčních. Kraus (2008) dodává, že život takových rodin není nikterak výrazně ohrožen, to už ovšem nelze prohlásit o rodinách afunkčních, které své funkce neplní či nezvládají vůbec.

2.2 Psychické potřeby dítěte a riziko vzniku psychické deprivace a subdeprivace

Budeme-li se snažit odůvodnit, proč na toto místo vkládáme zrovna pojednání o psychických potřebách dítěte, pak nemusíme jít pro odpověď daleko. Již z předešlého výčtu funkcí, které by měla každá rodina splňovat, je zřejmé, že společnost od oné primární jednotky očekává naplňování emocionální a socializačně-výchovné funkce. A právě ony a potažmo i další, hrají nesmírnou roli při uspokojování psychických potřeb dítěte, o nichž budeme v této kapitole hovořit.

2.2.1 Psychické potřeby dítěte

Matějček (1992, s. 115–116) ve své práci udává pět základních psychických potřeb dítěte:

1. „Potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů.
2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.
3. Potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů.
4. Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.
5. Potřeba otevřené budoucnosti nebo životní perspektivy.“

Uspokojení první zmíněné potřeby dle Matějčka a Langmeiera (1968) napomáhá ke zdravému rozvoji jedince, kdyby nebylo dítěti poskytnuto dostatečné množství a variabilita podnětů, ať již sluchových, haptických či vizuálních, mohl by být jeho vývoj přinejmenším zpomalen.

Druhý vytyčený okruh potřeb bezesporu navazuje na ten předchozí. Autoři konstatují, že pro subjekt je klíčová jistá trvalost podnětů, jejich řád atp. Už malému kojenci se bude svět jevit jako smysluplný, pokud vytvoří určitou pravidelnost ve svém okolí, kterou svým jednáním může třeba i ovlivnit. Vědomí určité stálosti je tak předpokladem pro učení jakéhokoli druhu, jak doplňuje Matějček (1992).

Přesuňme se k další jmenované potřebě, která souvisí s naplňováním citových a sociálních vztahů, tedy vztahů, jež chová dítě nejprve k mateřské osobě a poté i k ostatním členům rodiny. Pokud dochází v tomto směru k patřičnému naplnění, projeví se to pocitem životní jistoty jedince, zároveň je uspokojení této potřeby nesmírně důležité pro jeho duševní integraci (Matějček, 1992).

Potřeba sociálních hodnot a společenského uplatnění, uvedena jako čtvrtá v pořadí, představuje podmínku pro vytvoření si zdravého sebevědomí, které je nezbytné pro vytyčení životních cílů či přijetí různých sociálních rolí (Matějček, 1992).

K potřebě otevřené budoucnosti se Matějček (1992, s. 116) vyjadřuje následovně: „Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí a podněcuje a udržuje v člověku jeho životní aktivitu.“ Na jiném místě pak dodává, že společná otevřená budoucnost rodiny není možná tam, kde vychovatel nemá možnost plánovat a předvídat budoucnost nejenom svou, ale i svého dítěte.

2.2.2 Psychická deprivace a subreprivace

O dětech, jež strádají povětšinou po stránce emočních či sociálních podnětů, se hovoří jako o psychicky deprivovaných, jak o tom hovoří Matějček snad v každé své studii od let šedesátých až po současnost. Než ovšem dojdeme k definici onoho pojmu, je třeba podotknout, že psychická deprivace se nemusí vztahovat pouze k dítěti, ale i k dospělému člověku. U dítěte jsou však její následky mnohem závažnější, zvláště pak v raném dětství, kdy se postupně formuje lidská osobnost. Též není tento jev něčím novým, ba naopak se deprivace vyskytovala již v časech dávno minulých, a to mnohem intenzivněji a s následky daleko horšími než dnes. Zejména u jedinců v nalezincích byla úmrtnost velmi vysoká, k čemuž však přispívaly například tehdejší hygienické podmínky. Teprve na počátku minulého století, kdy úmrtnost klesla, si lékaři mohli povšimnout jednoho následku psychické deprivace, jež je označován jako hospitalismus. Pojem vzešel z nemocničních zařízení, v nichž se zdravotní stav dětí nelepšil pouze z důvodu, že postrádaly mateřskou péči, proto se také někdy hovoří o tzv. „nemocniční nemoci“ (Matějček, 1986).

Ač je tento objev zajímavý, vraťme se k otázce psychické deprivace a seznámme se slíbenou definicí: „Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu.“ (Matějček, 1992 s. 115) Autor dodává, že tímto psychickým stavem mohou být postihnuty jak děti v ústavních zařízeních či v nemocnicích, tak jedinci vyrůstající mimo domov, ale i v rodině, která trvale neplní své funkce.

Nyní si uvedeme několik důsledků psychické deprivace u nejrizikovější skupiny, tu představují děti bez rodiny vyrůstající v dětských domovech, kde podle Langmeiera a Matějčka (1959) v první řadě chybí mateřský cit. Autoři konstatují, že právě „citová podvýživa“ se u dítěte projeví omezeností jeho emočního prožívání. Také nedostatek životní jistoty představuje jedno z možných úskalí pro správný rozvoj dítěte z dětského domova, které si připadá bezpečně pouze v kolektivu, jež zná. Mimo něj bývají zmatené, nejisté atp. Dále se může u jedince projevit pasivita, v tomto případě hrozí opoždění jeho vývoje, a to z důvodu, že si nedokáže vytvořit dostatečné množství podnětů, díky tomu je v mnohém pomalejší než ostatní děti, což v něm vzbuzuje nejistotu.

Někdy se v literatuře shledáváme také s pojmem subdeprivace, tu lze vnímat jako mírnější podobu deprivace psychické, ale stále jde o vážný společenský úkaz, který se podle Matějčka (1992) vyskytuje spíše v rodinách s chudým emočním zázemím než v ústavních zařízeních. Četné výzkumy prokázaly, že subdeprivace dětem hrozí v rodinách, kde byl zaznamenán alkoholismus, kriminalita, ale může se vyskytnout i u jedinců nechtěných či narozených svobodným matkám. Tento jev si s sebou subjekt často přináší do dospělosti, tudíž zde vyvstává riziko negativního působení na další generaci. Matějček (1986, s. 44) uvádí tento příklad ze své praxe: „(...) prokázalo se, že mezi zloději – recidivisti bylo mnohonásobně více těch, kteří v časném dětství trpěli nedostatkem rodičovské péče, než ve skupině kontrolní, která vyrůstala ve zdravém rodinném prostředí. Mnozí provinilci se jevíli jako bezcitní psychopati. Nebyli schopni citové podněty přijímat a nedovedli je ovšem ani vrátet.“ Dále dodává, že tito lidé při založení vlastních rodin nedovedou vytvořit jiné klima než takové, v němž kdysi sami vyrůstali.

Co se týče dětí z tzv. neúplných rodin, konstatuje Matějček (1986), že osamělý rodič, tedy povětšinou matka, musí vynaložit mnohem větší úsilí, aby byla schopna uspokojit základní psychické potřeby svého potomka. V jiné práci Matějček (in Márová, Matějček, Radvanová, 1975) dodává, že tyto potřeby bývají v případě výchovy jedním rodičem naplňovány spíše nerovnoměrně, a to především z důvodu nepřítomnosti toho druhého.

3 Vývoj dětského výtvarného projevu

V následujícím textu se zaměříme na charakteristiku jednotlivých vývojových etap dětského výtvarného projevu, přičemž budeme vycházet především z Lowenfeldova pojetí, o němž hovoří Perout (2005). Lowenfeld ve své koncepci přihlíží i k jednotlivým vývojovým fázím myšlení, jak je určil Piaget - senzomotorické období, symbolické předpojmové období, intuitivní myšlení, stadium konkrétních operací a stadium formálních operací (Perout, 2005). Tyto etapy lze chápat v souvislosti s rozvojem dětského výtvarného projevu, jelikož jak jsme již dříve uvedli; ontogeneze dětské kresby závisí na celkovém vývoji jedince.

Lowenfeld stanovil celkem šest údobí s poměrně striktním věkovým rozpětím, o tom se ostatně přesvědčíme níže. Nicméně řada dalších autorů přichází i s jinými časovými úseky. Perout (2005) sám upozorňuje na to, že je třeba tato vymezení považovat spíše za orientační ukazatele.

3.1 Období čáranic

První etapa ve výtvarné ontogenezi je běžně označována jako období čáranic. Tato fáze není pro naši práci stěžejní, avšak chceme-li, aby naše pojednání o vývoji dětského výtvarného projevu bylo kompletní, nemůžeme ono stadium, ve kterém se zrodí první výtvarné počiny dětí, zcela opominout.

Dle Perouta (2005), jehož pojetí výtvarného vývoje plyne z Lowenfeldovy koncepce, se období čáranic rozprostírá mezi druhým a třetím rokem, přičemž je možné tento časový úsek rozdělit na tři fáze. Nejprve hovoříme o tzv. bezobsažném čárání, které se zhruba po půl roce od prvních kresebných pokusů dítěte přesouvá do stadia zvládnutých čáranic a časem tyto grafické útvary získávají i své názvy, proto stadium pojmenované čáranice. Pro zajímavost se můžeme zmínit o Readovi (1967), ten uvádí dokonce čtyři údobí čárání, která vychází z Burtova rozdělení. Jsou jimi bezzáměrné, záměrné, napodobivé a lokalizované črtání tužkou.

Obecně vzato na počátku etapy dítě uspokojuje především to, že po sobě zanechává stopu. Při kresbě pracuje celým svým tělem a jeho pohyby vychází z ramene, proto není schopno respektovat plochu papíru. Tužka se také od povrchu kresebné plochy nevzdaluje. Později, v období zvládnutých čáranic subjekt pomalu začíná tušit shodu mezi zřakovou a pohybovou aktivitou. Tehdy si jedinec všímá i paralely mezi vyobrazeným útvarem a objektem, který existuje v reálném světě. Tužka je nyní uchopena po vzoru dospělých, zároveň dochází k jejímu oddalování od papíru. V následující fázi už je dítě schopno pojmenovat nakreslené útvary. V jeho výtvarných počinech se objeví záměr – rozhodne se, co chce vyobrazit, i když často během kresebného procesu dochází ke změnám původního cíle. Barva bývá využita spontánně, často slouží k odlišení více grafických útvarů (Perout, 2005).

Okolo věku tří let, tedy v závěru údobí čáranic, dítě dokáže napodobit základní obrysové tvary, především kruh. Tato nápodoba je úmyslná, vzniká tak např. obrysové ztvárnění slunce, květin atd. (Lisá, Kňouralová, 1986).

3.2 Preschematické období

Tato etapa plynule navazuje na předchozí čarání. Nástup preschematické fáze přichází zhruba ve třech letech a pokračuje až do konce předškolního věku, tedy do šesti let. Perout (2005, s. 30) se o typických znacích výtvarného projevu dětí v tomto období vyjadřuje následovně: „Kresby jsou dokladem představově symbolického způsobu myšlení s prvky antropomorfismu, kdy jsou zvířátkům a věcem přisuzovány lidské vlastnosti.“ Read (1967) dodává, že dítě mezi pátým a šestým rokem hojně a dlouho preferuje tvar, který se mu zalíbil. Podle Perouta (2005) důležitou úlohu sehrává i převládající duševní funkce, tu představuje fantazijně-emoční složka ovlivňující způsob vnímání bezprostředního okolí dítěte.

Většina autorů se shoduje na tom, že počáteční kresby, v nichž dominuje především vyobrazování člověka – hlavonožce (více viz kapitola č. 4.1), se nezakládají na optickém vjemu, ale na pocitových, kinestetických a haptických zkušenostech. Až s přibývajícím

věkem se zraková zkušenost stane opravdu důležitou. Toto tvrzení nalezneme u Perouta (2005), Uždila (2002), Reada (1967) apod.

Uždil (2002) hovoří ve své práci o tzv. R-principu (pravoúhlosti). Tento jev lze vyzorovat na počátečních kresbách stromů, velmi často se s ním setkáváme u komínů, které jsou vyobrazeny kolmo vůči střeše (viz příloha č. 1), ale i hlavonožcovy ruce podléhají zmíněné tendenci. Lze se domnívat, že tato snaha vyvstává z potřeby subjektu o odlišení jednotlivých směrů, právě to nejlépe umožňuje pravý úhel, kde se střetává vertikální a horizontální směr.

Zobrazované elementy v tomto období bývají na ploše papíru rozmístěny víceméně libovolně. Perout (2005) však upozorňuje na to, že při důkladném studiu kresby je patrné umístění jednotlivých objektů jakoby po obvodu, z toho vyplývá, že dítě samo zaujímá místo uprostřed, tedy má přehled o všem, co se kolem něj děje. Tento úkaz objasňuje autorovou ego formací. Za povšimnutí stojí také skutečnost, že mezi jednotlivými vypočtenými prvky nebývají parné vztahy.

V kresbách takto starých dětí se často shledáváme s vyobrazením objektů, které jsou vůči sobě velikostně neúměrné. Obecně platí, že čím bližší emoční vztah k nim autor zaujímá, tím větší je kreslí. Na emocích je povětšinou založena i barevnost kresby, pokud má dítě v oblibě nějakou barvu, pak může být například kresba lidské figury červená, žlutá atd. (Perout, 2005).

Pro výtvarný projev dětí mezi pátým a šestým rokem udávají Lisá a Kňouralová (1986, s. 121) tento výčet znaků: „Spontánní, kombinačně i obsahově bohatá kresba; pestrost prvků, vyhledávání detailů, fantaskní představitost a barevnost.“ Zároveň dodávají, že okolo šesti let se proměňuje způsob lineárního vyobrazení, to má dopad na změny v proporčních nepoměrech, ty se začínají eliminovat.

Lisá a Kňouralová (1986) upozorňují na to, že zhruba od čtyř let začíná dítě preferovat jednu ruku více, ale dle Perouta (2005) je normální, když děti předškolního věku střídají při kresbě obě ruce. Obecně by se však v tomto údobí měla rozřešit otázka laterální převahy, jak o tom hovoří Lisá s Kňouralovou (1986).

3.3 Schematické období

„Vytvoření schématu představuje symbol (koncept), který je snadno identifikovatelný pro diváka a odráží narůstající smysl pro kategorie a třídy, vznikající schopnost zobecňovat.“ (Perout, 2005; s. 40) Na samém úvodu je nutné podotknout, že s níže zmíněnými typickými znaky vztahujícími se k této fázi, se někdy můžeme setkat již v předešlém období, jak na to upozorňuje nejméně jeden autor.

Schematické období se rozprostírá mezi šestým a devátým rokem (Perout, 2005). Dalo by se konstatovat, že tato etapa odpovídá věkovému rozmezí mladšího školního věku, alespoň dle Lisé a Kňouralové (1986) či Matějčka (2005), jelikož občas nalézáme i jiná vymezení.

Výtvarné vyjádření dětí nyní zaznamenává významnou změnu pramení z pochopení vlastního já ve světě, tím dochází i k lepšímu porozumění vztahů v okolí. Rozplývá se tak egocentrický postoj, který byl typický pro předešlé období (Perout, 2005). Read (1967) však upozorňuje na to, že kresby v této etapě vyvstávají více z představivosti než z vizuálního vjemu, ten se stane důležitým v samém závěru schematického období.

Uždil a Šašinková (1980) se ve své práci zmiňují, že kolem šestého roku projevuje jedinec snahu o profilové vypořádání, které ve svých počátcích pramení z úsilí zaznamenat pohyb. Perout (2005) udává, že pro tuto etapu je příznačný tzv. smíšený profil (viz příloha č. 2), tomu se budeme blíže věnovat v kapitole pojednávající o vývoji kresby lidské figury v dětském výtvarném projevu.

Dítě počátkem tohoto období využívá tzv. základní linku, jedná se o čáru vystihující zemský povrch, paralelně k ní bývá vyobrazena i linie znázorňující nebe (viz příloha č. 3). Objekty jsou v kresbách se základní linkou zpravidla umístěny za sebou. Perout (2005, s. 40) dále dodává: „Fenomenistické řazení, které je plošné, vyjadřuje malou zkušenost s objemem a hmotou; vytváří metaforický prostor pro zkoumání řazení a koordinaci jevů a faktů do souvislostí a koresponduje s oblibou vyprávěných příběhů.“ Uždil (2002), jenž se této problematice také věnuje, upozorňuje na to, že pokud má dítě potřebu vyobrazit více postav či věcí, pak se mu je zpravidla nepodaří všechny umístit na hlavní linku.

Vyvstane tak snaha vyřešit tento problém; povětšinou dojde k natáčení papíru a k prodloužení čáry představující zemský povrch kolem dalších stran kresebné plochy. Tímto způsobem si dítě vytvoří základnu a na ni může umístit další objekty.

Později dochází k prostorovému řešení, v němž se objevují zpravidla dva pásy nad sebou. Na spodním jsou vyobrazeny předměty a postavy stojící blíže, na horním ty, které zaujímají vzdálenější pozici. Zde je patrné úsilí o záznam perspektivního vidění (Perout, 2005). Tento způsob vypořádání se s prostorem však není jedinou možností. Uždil (2002, s. 44) podotýká: „Setkáváme se i s tím, že zobrazované věci jsou vidět v šikmém nadhledu, přičemž plocha papíru se stává jakousi základnou neohrazenou žádným obzorem.“

Příznačné pro kresby schematického období je tzv. sklápění do půdorysu (viz příloha č. 4), jak se vyjadřuje Perout (2005). Blíže tento jev objasňuje Uždil (2002), který konstatuje, že sklápění se vyskytuje ve výtvarném projevu dítěte zhruba od pátého do sedmého roku. Jedná se o plošné vyobrazení prostoru, kdy dochází k zobrazování předmětů z několika pohledů, například cestu spatřujeme z nadhledu, kdežto stromy, které by k ní měly stát svisle, jsou nakloněny do horizontální polohy vůči její ose.

Uždil (2002) se dále zmiňuje o tendenci vyobrazit prázdný prostor jako cosi reálného. S tím se někdy shledáváme u dětí po šestém či sedmém roce, občas i u mladších jedinců. Zpravidla bývá takové místo vytečkováno, znázorněno barevnou šmouhou, vyplněno serpentinami atd.

Neméně zajímavé je i tzv. rentgenové vidění (viz příloha č. 5), Perout (2005) ho charakterizuje coby úsilí o transparentnost neboli průhlednost zobrazovaného. Dle Uždila (2002) jde o snahu dítěte zaznamenat vše, co o zobrazovaných předmětech ví, zároveň se zaměřuje i na to, co ho na nich upoutává. Tímto způsobem kupříkladu znázorní kouř v komíně atd.

Kolorit v kresbách schematického období zaznamenává posun od předešlé etapy, kdy si dítě volilo barvy povětšinou na základě emocionálního postoje k nim. Nyní dochází k plošnému a především schematickému využívání barev.

3.4 Kresebný realismus

V dětské výtvarné tvorbě nyní začíná zaujímat významné postavení vizuální zkušenost. Díky tomuto faktu se řada autorů vyslovuje o této etapě také jako o stadiu vizuálního realismu. Takové označení nalezneme v textech Reada (1967), Fürstové (1997) apod. Perout (2005) zařazuje toto období mezi osmý a dvanáctý rok. Někdy se však můžeme setkat i s jiným věkovým pojetím, kupříkladu Read (1967) spatřuje jeho závěr již v deseti letech.

Obecně platné je ovšem úsilí dítěte o přiblížení se k reálnému zobrazení předmětu, s tím souvisí i další proměny kresebného projevu. Read (1967) toto stadium dělí na dvě etapy, přičemž v první fázi se setkáváme pouze s dvojrozměrným vyjádřením v podobě obrysové kresby. Ve druhé pak s pokusy o zachycení trojrozměrnosti. Perout (2005) konstatuje, že na základě konkrétních myšlenkových operací, o nichž hovoří blíže Piaget (1970), je nezbytné vyjádřit iluzivní ztvárnění třetího rozměru, kterým je hloubka.

Doposud převládající základní linka, na kterou dítě stavělo, ustupuje do pozadí. V kresbě se počíná objevovat rozvržení prostoru do plánů, kde vše, co je pod základní linkou vyjadřuje zemi a k ní sestupuje nebe. Dítě nalézá i způsob, jak ztvárnit předměty, které stojí za sebou, běžně tento jev označujeme jako překrývání (viz příloha č. 6). Perout (2005, s. 42) dodává: „Tento objev souvisí s rozvojem tzv. kvalitativních operací, díky kterým je možné strukturovat prostor, uspořádat prostorové následnosti, rozvíjet cit pro intervaly, délky, řezy, a následně i lineární perspektivu.“

Fürst (1997) udává, že přibližně okolo jedenáctého roku dochází ke zlepšení v oblasti perspektivního zobrazení, míry a proporcí. Ale i v tomto věku bychom měli být stále tolerantní k nesprávnému perspektivnímu vyjádření, jelikož dítě zatím nedospělo k jeho úplnému pochopení, tak se vyslovuje Perout (2005). Kromě již zmíněného překrývání a perspektivy upozorňuje Read (1967) také na snahu některých jedinců, kteří se pokouší o jemné stínování u vyobrazených objektů. Avšak Perout (2005) konstatuje, že u takto starých dětí není ještě dostatečně rozvinutá citlivost pro světlo a stín.

Závěr této etapy bývá spojován s tzv. výtvarnou krizí, kdy subjekt začíná spatřovat rozdíl mezi subjektivně zobrazeným objektem a jeho reálnou podobou. Tento konflikt je podmíněn především nedostatečnou motorickou schopností dítěte, které si tuto skutečnost uvědomuje (Perout, 2005).

3.5 Pseudonaturalistické období

Věk pubescence, tedy období mezi jedenáctým a patnáctým rokem je Lowenfeldem chápáno jako stadium pseudonaturalistické tvorby (in Perout; 2005). Read (1967) vycházející z Burtova pojetí, označuje tuto etapu jako potlačení. Autor na své výsledky v oblasti výtvarné tvorby mnohdy nahlíží s přílišnou kritičností, to bývá také důvod, pro který zaměřuje svou pozornost jiným směrem. Perout (2005) konstatuje, že se zájem dítěte často uchyluje i k jiným aktivitám, například k hudbě, sportu apod. Pubescent však nepřestane kreslit úplně a díky správnému metodickému vedení ze strany učitele, může dojít k usnadnění některých výtvarných obtíží, s nimiž se žák potýká.

Dochází k pochopení třetího rozměru ve výtvarné činnosti, která tak míří k iluzivnímu ztvárnění okolní reality. Dítě je v tomto období, kdy se rozvíjí abstraktní myšlení, schopno zaznamenávat i změny, jež způsobuje stín či světlo dopadající na předměty. Zároveň se krešbný projev subjektu počíná vyznačovat osobitými rysy, ty do jisté míry podléhají typologickému vymezení. Rozdíly jsou spatřovány v tvorbě extrovertů a introvertů, stejně tak u haptických a vizuálních typů nalézáme odlišnosti (Perout, 2005). K otázce typologické vyhraněnosti se vrátíme v souvislosti s kresbou lidské figury.

3.6 Adolescentní výtvarná tvorba

Tato etapa ukončuje vývoj výtvarného projevu a zaujímá své místo v období mezi čtrnáctým a sedmnáctým rokem. Jedná se tak o tvorbu dospívající mládeže. Dle Perouta (2005), ale i Reada (1967), v této fázi někdy znovu vzkvétá zájem o výtvarnou produkci. Perout (2005) dodává, že toto obrození může pramenit ze snahy o nalezení ideálního místa pro vlastní sebeprojekci. Read (1967, s. 141) ovšem konstatuje: „Mnozí však, a možná

většina, tohoto posledního stadia nikdy nedosáhnou. Potlačení v předešlém stadiu zasáhlo příliš hluboko.“

Obecně se adolescentní výtvarná tvorba vyznačuje používáním zástupných prostředků, těmi jsou například stylizované symboly, plošná a abstraktní schémata, zkratky ve výtvarném projevu apod. Tento způsob vyobrazování souvisí podle Perouta (2005) s abstraktností formálních operací. Zároveň dodává, že vše, co dospívající vytváří, podléhá jeho estetické volbě, výtvarnému poučení a v neposlední řadě i rozhodování, co a jak vyobrazit.

Často se v této vývojové fázi objevuje tvorba graffiti. Vágnerová (2000) považuje tento styl vyjádření za jeden z prostředků při utváření identity jedince v období adolescence. Grafické práce mají vzbudit pozornost, teenager touto formou mnohdy vyslovuje svůj odpor vůči společnosti a jejím hodnotám. V souvislosti s identitou subjektu má však graffiti zanechat stopu jeho existence.

4 Postava ve výtvarném projevu dětí

Jestliže jsme se v této práci zmínili o tom, že děti kreslí to, co je jim nejbližší, jistě nás nepřekvapí statisticky prokázaný fakt vypovídající o nejčastějším vyobrazovaném prvku, kterým je právě lidská postava (Uždil, Šašinková, 1980). O figuře v dětské kresbě jsme již v náznacích hovořili, avšak zaslouží si větší pozornost. V následujícím textu se zaměříme nejenom na kresbu postavy s ohledem na ontogenezi dětského výtvarného projevu, ale i na symboliku některých částí lidského těla.

4.1 Vývoj kresby lidské figury

Bylo prokázáno, že postava člověka je zpravidla první zobrazovanou věcí v dětské kresbě. Počáteční grafický prototyp lidské postavy není založen na vizuálním vjemu, ale na kinetické, hmatové a pocitové zkušenosti (Perout, 2005). Postupem času však zraková zkušenost začne stoupat na významu. Dominantním znakem je zpočátku hlava, téměř současně s ní se objevují v dětské kresbě lidské figury i nohy (Uždil, 2002). Odtud tedy název hlavonožec. Orientačně bychom počátek tohoto stadia mohli zařadit dle Davido (2001) do období okolo tří let, Read (1967) ho spatřuje až kolem čtvrtého roku. Za dobrý kompromis můžeme považovat rozmezí mezi třemi až čtyřmi roky, to ostatně zmiňuje i Uždil (2002).

Obecně o vypodobení hlavonožce platí toto: „Postava je znázorněna kolečkem představujícím současně hlavu i trup zepředu, k němuž přiléhají dvě čáry – nohy, a často ještě další dvě – ruce.“ (Davido, 2001; s. 23) V obličejí pak nejprve spatřujeme oči, jakožto důkaz života. Dále jsou zobrazována ústa a nos. Zvláštností je, že uši se objevují jen málo a povětšinou až mnohem později (Uždil, 2002).

Další důležitou součástí lidské postavy je trup, ten se osamostatní okolo pátého až šestého roku, tak to alespoň uvádí Davido (2001), která vychází ze studie uskutečněné J. Thomazim. Uždil (2002) konstatuje, že trup má pro dítě význam tehdy, potřebuje-li někam umístit tzv. „krásný detail“, tím jsou kupříkladu knoflíky. Obecně bývá břicho ve

svém počátku menší než hlava samotná, Uždil a Šašinková (1980) to vysvětlují tím, že pro dítě je hlava mnohem důležitější ze symbolického hlediska. Avšak tento typ zpodobení (velká hlava, menší trup) nemusí platit vždy, jak konstatuje Uždil (2002).

„Podobnost kresby a zobrazovaného objektu je závislá na dosažení potřebné úrovně celého komplexu schopností a dovedností (...), ale i na dalších faktorech, jako je např. aktuální emoční stav.“ (Vágnerová, 2000; s. 109) Uždil (2002) uvádí, že kresba lidské postavy se bude zdokonalovat mnohem rychleji, jestliže bude dítě více a častěji kreslit a pokud bude vystaveno příznivým výchovným impulsům.

Okolo šesti let se v dětské kresbě lidské postavy uplatňuje patrná členitost figury, paže navazují na ramena, objevuje se také krk, dokonce i nohy začínají vycházet z odděleného těla, to je velký posun od předešlé fáze, kdy ruce a nohy vyrůstaly z hlavy. Zároveň přibudou další detaily (sukně, vousy, klobouk), podle nichž dokážeme rozeznat, zda se jedná o postavu ženy, muže, chlapce či dívky, to předtím nebylo možné, jelikož dítě zobrazovalo člověka pouze se znaky náležitými k oběma pohlavím. Nyní už spíše hovoříme o tzv. „paňákovi“ (Uždil, Šašinková, 1980).

V období mezi pátým a šestým rokem se v dětské kresbě objevuje i tzv. „dvoudimenzální obrysová kresba“, takové označení používají Lisá s Kňouralovou (1986). V podstatě se jedná o zdvojení obrysu rukou či nohou, proto tento jev Uždil (2002) nazývá „silná noha“ (viz příloha č. 7). Typická je také tendence k začarání nevyplněných oválů, které představují trup, tím kresba nabývá na hmotnosti.

Doposud jsme pojednávali o typickém vyobrazení lidské figury v období preschematickém, tedy ve vývojové fázi dětské kresby mezi třetím a šestým rokem, jak o tom píše Perout (2005). Někdy okolo šestého roku projeví dítě snahu o zachycení pohybu, s tím také souvisí zobrazování postavy z profilu (Uždil, Šašinková, 1980).

Mezi šestým a devátým rokem hovoříme o tzv. schematickém období, ve kterém dochází k ustálení a rozvoji grafických typů. O typických znacích tohoto období jsme podrobně

mluvili již v kapitole č. 3.3, proto se nyní zaměříme spíše na ty, které nějakým způsobem souvisí s výtvarným ztvárněním lidské figury.

Za důležitý mezník mezi preschematickou a schematickou fází, lze považovat i onu snahu o vypodobení pohybu, tudíž je pro malého kreslíře nutné osvojit si profil. Výstižně a přitom jednoduše to vysvětlují Uždil a Šašinková (1980, s. 26): „Chůze, typický pohyb postav, je něco, co si žádá zobrazení, a dítě se proto musí odhodlat k důkladným změnám v pojetí lidské postavy. Nezbyvá mu nic jiného, než se ji pokusit zobrazit z profilu.“

Profilové znázornění figury se ve svých počátcích nezakládá na tom, co dítě vidí. Uždil (2002) konstatuje, že jde spíše o ztvárnění, které plyne z představy o tom, jak má postava ze strany vypadat. Jinak řečeno jde o kresbu figury vycházející více z paměti a z představ dítěte, než z analýzy vjemu (Read, 1967). Ostatně se o této skutečnosti, že se nejedná o vizuální záznam, můžeme přesvědčit ze samotných dětských obrázků, ve kterých se objevuje tzv. „smíšený profil“ (Uždil, Šašinková, 1980).

Pokud jde o ztvárnění postav na ploše papíru, platí zde to, co již bylo zmíněno; na počátku se setkáváme s plošným vyobrazením za sebou, tedy na jedné lince, později jsou postavy, ale i jiné prvky kresby, řazeny do pásů nad sebou (Perout, 2005). Dalším jevem je také tzv. rentgenové vidění, pro připomenutí se jedná o snahu dítěte vystihnout vše, co ví, takže zobrazuje i věci, které ve skutečnosti vidět nejsou, například nohy jsou vidět přes kalhoty (Davido, 2001).

Údobí mezi osmým až dvanáctým rokem označuje Perout (2005) jako období kresebného realismu. Je třeba opět podotknout, že se u jednotlivých autorů toto věkové vymezení liší, ale o tom už byla řeč jinde. Pro nás je klíčové, co se s figurou v této etapě děje.

Vzhledem k tomu, že dochází k přesunu od představivosti směrem k vizuálnímu vjemu, je zřejmé, že se kresba ať už lidské figury, stromu, domu apod. bude lišit od toho, co bylo dříve. Můžeme to demonstrovat například na onom příkladu s postavou oblečenou do kalhot. Nyní už dítě neztvární zároveň nohy i kalhoty, ale pouze to, co je vidět zvnějšku (Davido, 2001).

Pro ztvárnění postavy v tomto období se charakteristickou stane i snaha o vystižení třetího rozměru neboli hloubky, jak se vyjadřuje Perout (2005). Také u kresby postav se objeví tendence k překrývání, kdy figura stojící vpředu zastíní to, co bude za ní, čili dál (Uždil, 2002).

Perout (2005) konstatuje i další změny, které se při vyobrazování lidské figury odehrávají. Především jde o tendenci zachytit typické rysy zobrazované osoby, tím se dítě oddaluje od předešlého schématu. Přesto však zůstávají potíže s kresbou pohybu, který bývá v souvislosti s tímto obdobím označován jako loutkový, z toho je patrné, že tato dovednost a cit pro ni ještě pokulhává.

S koncem této etapy nastává výtvarná krize, ta jednoduše řečeno pramení z toho, že si dítě začne uvědomovat rozpor mezi tím, co vidí a tím, co nakreslilo. Tomuto problematickému jevu mezi kresebným realismem a následujícím pseudonaturalistickým obdobím jsme se ostatně již věnovali. Připomeňme si alespoň přibližné věkové rozmezí odpovídající této etapě. Perout (2005), který vychází z Lowenfeldova pojetí, spatřuje pseudonaturalistickou fázi mezi jedenáctým až patnáctým rokem.

Některé proměny objevující se nyní při ztvárnění lidské postavy jsou do určité míry podmíněny i typologicky (haptický a vizuální typ). Například vizuální typ spíše inklinuje k přesnějšímu vyjádření různých záhybů na oděvu, když se postava pohybuje, to až tak neplatí u typu haptického. Významnější dopad na kresbu lidské figury má však vývojová proměna těla pubescenta. Nejednou se v jeho kresbách setkáváme s nadsazeným sexuálním popisem lidského těla. Kromě toho i autoportréty samotných adolescentů mohou o lecčem vypovídat, jelikož do nich vkládají své mínění o sobě. Někdy dokonce lze z těchto artefaktů vyčíst jejich podvědomé potřeby. Zároveň v tomto období často vznikají karikaturní a satirická vyobrazení postav (Perout, 2005). Karikaturní vyobrazení je obsaženo v příloze č. 8.

Dle Reada (1967), který do své práce přijímá Burtovo pojetí vývojových stadií, se zobrazování lidské figury objevuje méně často než v dřívějších etapách dětské kresby. Read (1967), ale i Perout (2005) však podotýkají, že pokud dítě v tomto období postavu

ztvárňuje, je bohatší na detaily, avšak často dochází pouze k jejímu nekompletnímu vyobrazení, kdy je figura nakreslena jen do pasu (viz příloha č. 9).

Poslední vývojovou fází kresby nazývá Perout (2005) dle Lowenfelda jako adolescentní výtvarnou tvorbu, ta se rozprostírá zhruba mezi čtrnáctým a sedmnáctým rokem. Perout (2005, s. 44) se o způsobu kresby postavy a dalších zobrazovaných prvcích zmiňuje následovně: „V souladu s abstraktností formálních operací je výtvarná podoba osob a předmětů a jejich vztahů skutečných i možných zobrazena zástupně, pomocí plošného, neiluzivního abstraktního schématu, výtvarné zkratky či stylizovaného symbolu.“

4.2 Základní symbolika lidské postavy

Výše jsme hovořili o kresbě postavy v souvislosti s ontogenezí dětského výtvarného projevu. Avšak to je jen jedno hledisko, ze kterého lze na zobrazenou lidskou figuru nahlížet. Nejedním výzkumem potvrzeno, že právě postavy mají symbolicky větší váhu, než jiné elementy vyskytující se v obrázcích dětí. To ostatně potvrzuje i Vágnerová (2001) nebo Davido (2001, s. 53), která dodává: „Dítě do kreseb promítá celé své já – když kreslí pána, není pochyb, že kreslí samo sebe.“ Ale i další postavy mají vypovídající hodnotu, jelikož se vyskytují v různých podobách.

Při interpretaci kresby nás jistě nenechají chladnými výrazné odchylky, které se někdy vyskytují například u velikosti postavy. Právě ony anomálie mohou o autorovi mnohé prozradit. Příliš velké postavy dle Vágnerové (in Svoboda, Krejčířová a kol., 2001) kreslí děti s tendencí k sebeprosazování či k agresivnímu chování. Někdy to souvisí i s neschopností pořídit se určitým normám. Pokud jsou postavy zobrazovány jako velmi malé, lze přemýšlet o autorově nízkém sebevědomí, neschopnosti prosadit se apod. Tento jev můžeme spatřovat u dětí s neurotickými příznaky. Avšak při každé interpretaci dětského výtvarného projevu musíme přihlížet i k mnoha dalším faktorům ovlivňujícím kresbu. Kupříkladu problémy s grafomotorickými schopnostmi, jemnou motorikou, syndrom ADHD atd. představují jen některé z možných příčin, kvůli nimž se můžeme setkat s vyobrazením abnormálně velkých figur.

Také nepřítomnost podstatných částí lidského těla – hlava, trup, ústa apod. lze považovat za ukazatele případných problémů dítěte. Toto vynechávání se může vyskytovat u dětí s emočními či sociálními problémy, jak o tom hovoří Davido (2001), ale i Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová; 2001).

Za jednu z nejdůležitějších částí lidského těla považujeme především hlavu jakožto centrum osobnosti. Davido (2001) o ní uvažuje jako o polidšťujícím elementu postavy. Dále dodává, že podezřele malá hlava se vyskytuje u jedinců úzkostných, trpících pocitu méněcennosti apod. Naopak nápadně velká hlava bývá obsažena v kresbách jedinců s paranoidními příznaky, trpícími například hypertrofií vlastního ega. Avšak u malých dětí je ztvárnění velké hlavy zcela běžné, proto musíme brát v potaz i věk subjektu.

Nejenom velikost hlavy má svou výpovědní váhu, nýbrž i ztvárnění jednotlivých prvků obličeje zaujímá významné místo při diagnostice. Tomuto problému se věnuje například Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001), která se soustředí zejména na nápadné odchylky od normálu. Uveďme si alespoň některé z nich. Příliš velká ústa či nápadné a zvýrazněné zuby mohou souviset s agresivními sklony jedince či s dychtivostí ovládnout okolí. Zároveň mají co dočinění i s příjmem potravy. Davido (2001, s. 55) dodává: „Dítě, které opomine znázornit u svých postav ústa, zpravidla vyjadřuje sexuální problémy nebo problémy ve vztazích (oidipovský komplex, špatné vztahy s matkou). Postavy bez úst jsou rovněž typické pro děti, které doma postrádají vlídnou, láskyplnou komunikaci.“

Dle Vágnerové (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) přílišné zvýraznění očí může upozornit na děti s paranoidními příznaky. Pokud jsou však oči prázdné, lze uvažovat o problémech týkajících se vztahu jedince s okolím. Další rysy obličeje jako například nos, chápe Davido (2001) coby falický symbol, případná deformace nosu poukazuje na sexuální potíže. Tento výklad je třeba brát jako jednu z mnoha variant. Zajímavý je také výskyt velkých uší u dětí špatně slyšících, které jimi obdarovávají své postavy, není však nic divného na tom, když u takto postižených jedinců uši úplně chybí. Někdy se s abnormalitou při ztvárnění tohoto ústrojí setkáváme v kresbách dětí horlivých po vědění.

Avšak připomeňme si, že uši bývají dlouho opomíjeny, jak jsme o tom hovořili v souvislosti s kresbou postavy ve vývojových stádiích výtvarného projevu.

Obecně by se dalo o odchylkách při kresbě jednotlivých prvků lidské tváře uvažovat následovně. „Nápadně velké a zdůrazněné rysy obličeje mohou znamenat potřebu být středem pozornosti, upoutávat zájem okolí a naopak, nenápadné, malé a potlačené rysy obličeje mohou svědčit pro úzkostné ladění a pocity nejistoty vlastního významu, resp. méněcennosti.“ (Vágnerová, 2001; s. 290).

Nyní se zaměříme na další části lidského těla (trup, paže, ruce, nohy) a na to, co mohou o autorovi kresby vypovědět. Již jsme se zmínili o tom, kdy se trup v kresbě dítěte začne objevovat jako samostatný prvek. Dle Davido (2001) je to někdy mezi pátým až šestým rokem. Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) píše, že pokud se trup v kresbě dítěte neobjevuje v následujících etapách, pak má tento jev svou příčinu například v odmítnutí vlastního těla atd. S vynecháním trupu se často shledáváme v tvorbě schizofreniků. Pokud je trup vyobrazen s nějakou deformací či je příliš velký, případně útlý atd., lze přemýšlet o neadekvátním postoji autora kresby k vlastnímu tělu, potažmo k tělesnému vývoji. Také nápadně zvýrazněné pohlavní znaky na těle mohou u starších dětí odkazovat k problému ztotožnění se s gender rolí.

Na trup navazují paže, o nichž Davido (2001) říká, že směřují-li od těla, pak naznačují sociabilitu. Naopak ochablé a přitisknuté k tělu poukazují na pocit prohry. Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) připisuje deformaci paží stejně jako abnormálně krátké ruce dětem, které mají problém s komunikací a s kontaktem s lidmi. V opačném případě, kdy jsou paže a ruce zobrazovány příliš velké, lze uvažovat o agresivitě, případně symbolizují přání stát se mocným.

I nohy mají svou výpovědní hodnotu. Dle Vágnerové (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) představují rovnováhu a podporu těla. Jestliže je dítě kreslí s nějakou vadou, případně je nezobrazí vůbec, lze přemýšlet o jeho problémech se začleněním mezi ostatní, nejistotě či problému v sebepojetí atd. Davido (2001, s. 55) dodává: „U křehkých a depresivních subjektů bývají ohnuté; takové nohy někdy odrážejí snížené fyzické nebo psychické schopnosti.“

5 Kresba rodiny z pohledu psychodiagnostiky

V následujícím textu se zaměříme na kresbu rodiny, která představuje jednu z populárních metod v oblasti dětské klinické psychodiagnostiky. Nutno podotknout, že existuje několik variant zadání tématu, Biermann a Kosová, jak ve své práci udává Matějček (2005), hovoří o třech hlavních formách, a to - „nakresli vlastní rodinu“, „začarovanou rodinu“, „jakoukoli rodinu“. Sám Matějček (2005, s. 30) však upřednostňuje toto zadání: „Nakresli obrázek, který by vyjadřoval život celé vaší rodiny!“, domnívá se totiž, že probandovi bude více zřejmé, co se od něj očekává.

V našem pojednání však není ani tak důležitý popis podmínek pro průběh šetření, zadání úkolu atd., jako spíše samotný diagnostický význam různých jevů při ztvárnění rodiny. Je třeba dodat, že na všechny níže zmíněné charakteristiky je nutné nahlížet rezervovaně, jak uvádí i Svoboda (2001).

Kresba rodiny je v první řadě ovlivněna věkem dítěte. Z toho důvodu se například shledáváme v pracích předškolních dětí se statickým a nijak nerozlišeným vyobrazením postav - dítě kreslí povětšinou všechny osoby identicky, přičemž je umísťuje na ploše papíru do jedné řady. Příčina onoho způsobu zpodobení figur tkví v prozatímní kreslářské neschopnosti subjektu dát vlastním představám patřičnou podobu. Teprve u mladšího školního dítěte lze hovořit o diferenciačním rázu kresby, tj. o ztvárnění postav od sebe se lišících velikostí, obličejem atp. Takové artefakty jsou však stále statické, i když lokace jednotlivých členů rodiny je záměrná. V další vývojové etapě se již setkáváme s vyobrazením určité činnosti, jíž se figury věnují, což svědčí o jisté dynamice výtvarného vyjádření (Svoboda, 2001).

Stejně jako kresba postav, tak i prostředí, v němž je rodina situována, podléhá ontogenetickým zákonitostem, proto je u mladších jedinců jeho absence omluvitelná, přetrvává-li však v pozdějších letech, může to poukazovat na zpomalený vývoj dítěte, ale také na emoční problémy, rezignaci, laxnost apod. (Říčan, Krejčířová a kol., 1997)

Věk subjektu rovněž ovlivňuje realistické ztvárnění rodiny. Svoboda (2001, s. 303) konstatuje: „Pokud je kresba rodiny realistickým způsobem jejího zobrazení, můžeme jej chápat jako projev určitého způsobu nazírání skutečnosti, typického pro děti mladšího školního věku, v zobrazení rodiny bude převažovat kognitivní aspekt.“ Načež dodává, že nelze vyloučit ani kresby, v nichž se odrazí spíše přání autorů nežli skutečnost. Kupříkladu práce, jejíž obsah vypovídá o klidu a harmonii mezi jednotlivými členy rodiny, nemusí korespondovat s realitou, nýbrž s idylickou představou dítěte.

Co se týče absence některého člena rodiny, zvláště pak rodičů, bývá nevyobrazen spíše otec než matka, jeho vynechání někdy svědčí o konfliktním vztahu, jindy není otec ztvárněn pouze z důvodu jeho častější nepřítomnosti (Říčan, Krejčířová a kol., 1997). Avšak nepřítomnost jakéhokoli rodinného příslušníka může podle Svobody (2001) znamenat popření existence tohoto člověka, leckdy dítě jenom zapomene, někdy ovšem tímto způsobem dává najevo své přání, aby z jeho života dotyčný zmizel. Některý z členů rodiny nemusí být zpodoběn také z důvodu žárlivosti. Toto potvrzuje Davido (2001), jež se zmiňuje o tom, že děti občas nezobrazují své sourozence, jelikož na ně žárlí.

V běžných situacích, kdy jsou členové rodiny v kresbě přítomni, hraje důležitou roli jejich umístění. Obecně lze situování postav při kresbě rodiny považovat za výpověď o vzájemných vztazích, tuto myšlenku blíže objasňuje Svoboda (2001, s. 304): „Fyzická blízkost může znamenat i psychickou blízkost, potřebu vzájemného vztahu nebo jen skutečnost častého kontaktu. Větší vzdálenost může vyjadřovat potřebu distancovat se od tohoto člověka, ale může signalizovat i malou frekvenci kontaktu nebo pocit izolace.“ Také konkrétní umístění jednotlivých postav v určité části kresebné plochy, představuje pro interpretaci obrázku podstatnou informaci. Nejvýznamnější osoby bývají nakresleny na středu papíru, jak konstatuje Davido (2001), která doplňuje, že toto místo přísluší často mateřské osobě, ale i otci, s nímž se dítě, povětšinou syn, identifikuje.

Též velikost jednotlivých příslušníků rodiny má svou diagnostickou váhu; figura neobvykle velká oproti ostatním někdy představuje v rodině autoritu či má důležité postavení, ale může se jednat i o člověka, z něhož má dítě strach, popřípadě na něj žárlí. O extrémně malých postavách lze uvažovat jako o lidech pro dítě málo významných, bez

autority, i když toto vyobrazení někdy vyvstane z přání subjektu, aby tomu tak bylo. Nakreslí-li dítě takovým způsobem přímo sebe, zvláště pak v separaci od ostatních členů rodiny, mohlo by to odkazovat k pocitu jisté izolovanosti apod. (Říčan, Krejčířová a kol., 1997). Dle Svobody (2001) se však musí při interpretaci přihlídnout i k věku autora, hlavně menší děti nedokážou svou práci dobře rozvrhnout, nejprve kreslí postavy veliké, když jim pak dochází místo, začnou figury zmenšovat. Také nedokonalá senzomotorická koordinace neumožňuje jedinci zrealizovat své představy.

I deformace postavy občas promlouvá o emočním napětí (Svoboda, 2001). Dojde-li například k vyčernění či jinému znehodnocení vyobrazené osoby, lze spatřit příčinu v obavě nebo nejistotě dítěte právě z člověka takto ztvárněného. Často je taková postava ještě izolována v jiné místnosti atd. Pocity úzkosti a nejistoty se mnohdy projeví i kresbou figury, jejíž obrysy jsou velmi slabé a přerušované (Říčan, Krejčířová a kol., 1997). V dalších případech mohou chybět některé části těla, Davido (2001, s. 64) zmiňuje tento příklad sourozenecké rivality: „Někdy dítě na bratra nebo sestru žárlí a nějakým způsobem se snaží obraz sourozence poškodit. Sourozenci bývají nedokreslení, jednoručí, slepí, zcela přeškrtnaní – zkrátka úplně poškození.“ Svoboda (2001) však dodává, že pokud chybí nějaká část lidského těla, může tomu tak být jen z důvodu nepozornosti či nešikovnosti subjektu.

Při kresbě rodiny se lze setkat ještě s dalšími zvláštnostmi, například vyobrazení osob do rodiny nepatřících mnohdy vypovídá o emoční deprivaci subjektu. Takové ztvárnění je blízké dětem vyrůstajícím mimo domov (Říčan, Krejčířová a kol., 1997). Jindy v kresbách rodiny nenalzáme žádné její členy, obsah těchto artefaktů tak tvoří namísto postav různé předměty (elektronika, nábytek), popřípadě zvířata. Toto pojetí tématu bývá typické pro jedince z dysfunkční rodiny, která mu nezajišťuje dostatek podnětů, panují v ní napjaté vztahy apod. (Svoboda, 2001) Protikladem je pak zobrazení rodiny jakožto idylické představy o ní, tudíž nekoresponduje se skutečností. Dítě tak naplňuje svou potřebu citového zázemí alespoň prostřednictvím fantazie (Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

6 Barva

„Uvědomíme-li si, že slyšet zvuky ještě neznamena umět poslouchat hudbu, platí potom totéž o citlivém vnímání barevného světa.“ (Cikánová, 1993; s. 7)

6.1 Možnosti nazírání na barvu

Zájem o barvu projevovali již v minulosti fyzici, filozofové, umělci a v neposlední řadě také pedagogové, uvést si můžeme jména jako Goethe, Itten, Newton atd. (Šicková-Fabrice, 2002) Je tedy zřejmé, že studiem barvy se zabývala a dodnes zabývá nejedna věda. Banaš a kolektiv autorů (1989) popisují čtyři hlediska, ze kterých lze na barvu nahlížet, těmi jsou:

1. fyzikální – barva je z tohoto hlediska závislá na intenzitě světla jakožto elektromagnetickém vlnění, které na předmět dopadá a odráží se od něj;
2. fyziologické – oko komunikuje s vlněním světla, což způsobí barevné skvrny na sítnici, ty dále zpracovává mozek jako barevný vjem;
3. psychologické – barva má dopad i na psychiku člověka, tyto účinky se formovaly již v dávných dobách například v magii, dnes je problematika týkající se vztahu barva a lidská psychika stále více diskutována;
4. symbolické – souvisí s psychologickým hlediskem, barevná symbolika podléhá tradicím národa a sociálních skupin;
5. technologické – zde se dá hovořit o barvě jako o materiálu, který se uplatňuje v rozličných výtvarných technikách.

6.2 Symbolika barev

Barva je fenoménem, který provází lidstvo od nejzazších dob. Již v antických kulturách docházelo ke spojování barvy s určitými jevy, přesněji řečeno s bohem či planetou. Právě tímto způsobem získala barva svůj psychologický význam (Davidov, 2001). Zajímavý je také způsob, jakým vnímají jednu barvu různé kultury. Například černá byla již v Egyptě symbolem temnoty a smrti, kdežto v čínské kultuře je barvou smrti bílá, kterou Egypťané

považovali za symbol čistoty a svatosti (Šicková-Fabricsi, 2002). Těchto pojetí bychom jistě našli mnohem více, důležitý je pro nás fakt, že psychologický význam byl barvám přikládán již v dávných dobách a také to, že pokud se nyní budeme dále zabývat symbolikou jednotlivých barev, pak musíme předpokládat, že náš výčet těchto významů nemůže být zcela definitivní. Nakonec i u řady autorů se občas setkáváme s různými pojetími, které se významů barev týkají. My si zde uvedeme názory, s nimiž přichází Davido (2001), Šicková-Fabricsi (2002) a Lüscher (1997), přičemž se zaměříme pouze na čtyři barvy, které se v dětském výtvarném projevu zpravidla objevují nejčastěji.

▪ **Červená**

Tato barva souvisí s určitou mírou vzrušení, tak se o červené vyjadřuje filozof, psycholog a klinický psychiatr Lüscher (1997), který konstatuje, že je třeba rozlišovat mezi tím, zda je toto vzrušení vnímáno jako pocit sympatický, nebo nikoli. Pro bližší vysvětlení uvádí ustálená slovní spojení, jako například „vidět rudě“ či „rudá je láska“ apod. U prvního případu se jedná o vzrušení nelibé, jelikož je zde patrná souvislost s pocitem podrážděnosti, ve druhém případě lze hovořit o vzrušení sympatickém, protože láska je jistě příjemnou emocií. Zbylé dvě autorky, které jsme si jmenovali výše, se nad tímto stanoviskem nepozastávají, v jejich pracích je klíčová spíše otázka, s čím může souviset preference červené barvy v dětském výtvarném projevu.

Davido (2001) i Šicková-Fabricsi (2002) sdílejí názor, že preference červené barvy je u mladších dětí (do šesti let) normální, pokud však převažuje v dětských výtvorech i nadále, může to souviset s agresivitou jedince, zde Davido navíc uvádí, že lze uvažovat i o nedostatečné kontrole emocí. Tato tvrzení se ovšem nedotýkají toho, jak je červená barva vnímána Lüscherem (1997), který ji posuzuje jako symbolickou barvu silného, aktivního a v neposlední řadě i tvořivého jedince. Lüscher a Šicková-Fabricsi se přeci jen v něčem shodují, konkrétně se jedná o tyto významy červené barvy – síla, život, vitalita, oheň, revoluce a sexualita.

▪ **Modrá**

Lüscher (1997) vychází ve svých úsudcích o této barvě z názorů takových velikánů, jakými byli například Goethe či Kandinsky. Ty také cituje ve své práci a ztotožňuje se s jejich

postoji, které ve vztahu k modré zaujímají. Tato barva je pak vnímána jako cosi, co člověka vtahuje za sebou, je tedy hlubinným elementem. Dle Lüschera modř evokuje klid, spokojenost a harmonii.

Kromě toho, že se jedná o barvu moře a nebes, což je nám všeobecně známo, bývá modrá spojována také s postavou matky, to Šicková-Fabrici (2002; s. 117) vysvětluje asociačním vzorcem: „modrá – voda – plodová voda – symbol Madony v modrém plášti – matka“, o této souvislosti ostatně hovoří i Lüscher (1997). Podrobně se symbolice této barvy věnuje také Baleka (1999, s. 48): „Modř je mezi barvami nejpodivuhodnější.“

Davidov (2001) ve své práci prezentuje myšlenku, že o dětech, které preferují ve svých výtvarných počinech modrou barvu, se dá uvažovat jako o jedincích s přílišnou sebekontrolou. Tuto domněnku však musíme považovat za jednu z možných variant, jelikož modrá barva se vyznačuje velkým množstvím rozličných významů, jak se o tom zmiňuje Šicková-Fabrici (2002), dle které je také třeba přikládat pozornost tomu, kde se tato barva v dětské práci vyskytuje. Zpozornět bychom tedy měli v případě, jestliže se objeví tam, kde bychom ji nepředpokládali.

▪ **Žlutá**

Kromě červené a modré, je žlutá barva posledním článkem dotvářejícím řetězec tří primárních barev. Výše jsme se zmínili o tom, že modrá barva má tendenci nás vtahovat za sebou, ale v případě žluté barvy je tomu naopak, zde můžeme nabýt takového dojmu, jako by se k nám přibližovala, tuto myšlenku pronesl již Kandinsky a Lüscher (1997) ji přijal do své práce. Za sebe pak říká: „Žlutá barva se jeví podobně jako slunce: jasná a svítivá. Žlutá působí lehce, zářivě, povzbudivě, a tím hřejivě.“ (Lüscher, 1997; s. 127) Snad díky těmto vlastnostem je používána jako barva varující či upozorňující na možné nebezpečí nebo překážku, například na silnicích apod. (Šicková-Fabrici, 2002).

Našli bychom jistě nepřehledné množství symboliky vztahující se k této barvě. Zajímavé je například jedno z psychoanalytických pojetí, kde je žlutá spojována s postavou otce (Šicková-Fabrici, 2002). Lze se domnívat, že opodstatnění této kontinuity blíže objasňuje

Lüscher (1997), který ve své práci hovoří o této barvě v souvislosti s vykoupením a osvícením, proto je Spasitelova svatozář žlutá.

Bylo prokázáno, že žlutou preferují zejména lidé, kteří mívají za svobodu či jedinci toužící po dálkách. Můžeme ji tedy chápat jako symbol rozvoje, oproštěnosti, změny a ulehčení (Lüscher, 1997). Jako barvu jasných myslitelů ji ve svém textu označuje Šicková-Fabrici (2002). Tímto výčtem bychom jistě mohli skončit a při interpretaci dětských kreseb, kde převažuje právě žlutá, se pak logicky domnívat, že se jedná o děti veselé, svobodně smýšlející atd., avšak setkat se můžeme i s názorem, kdy preference této barvy v dětském výtvarném projevu může odkazovat k přílišné závislosti jedince na dospělém (Davidov, 2001). Opět se zde shledáváme s faktem, že symbolika barev je zastoupena širokou škálou rozličných variant.

▪ **Zelená**

„Předstupující, silně dráždivý pohyb žluté a opačný zklidňující, ustupující pohyb modré jsou v zelené uloženy a konzervovány. Proto je zelená statická.“ (Lüscher, 1997; s. 125). Jinými slovy se jedná o barvu symbolizující rovnováhu mezi žlutou a modrou, jak se vyjadřuje Šicková-Fabrici (2002).

Za pravdu musíme ovšem dát Lüscherovi (1997), když ve své koncepci rozpracovává myšlenku o tom, že jinak na člověka bude působit zelená, jejíž odstín se bude přibližovat směrem ke žluté, jinak pak modrozelená, která se bude jevit mnohem chladněji, čím více modré bude pojímat. Uvědomění si různých odstínů této barvy, je snad důvod, pro který jen zčásti souhlasí s tím, co prohlašuje Šicková-Fabrici (2002), a to, že zelená je symbolem naděje. Tuto myšlenku neztrácuje, ale blíže ji objasňuje tímto výrokem: „Zelená může skutečně znamenat i naději, ale jen v tom zvláštním odstínu, který mají na jaře mladé listy a pupeny. Jen žlutozelená coby všeočekávající sebeotvírání odpovídá naději.“ (Lüscher, 1997; s. 125).

Z toho, co jsme konstatovali na začátku našeho pojednání o zelené barvě, tedy že je nositelkou rovnováhy mezi modrou a žlutou, pramení i její symbolika. Šicková-Fabrici (2002) v ní kromě již zmíněné naděje spatřuje i symbol klidu, tak se ostatně zelená

navenek jeví, což připouští i Lüscher (1997), ten zároveň přichází s hlouběji pojatou a zajímavou úvahou o významu zelené. O zelené, jak jsme se již zmínili, řekl, že je statická, tedy že na první pohled neprojevuje známky kinetické energie, avšak uvnitř sebe je tomu naopak. Její význam bychom pak mohli ve vztahu k člověku chápat takto: „Podobně jako molekuly v pevném tělese tvoří strukturu napětí, jež je zvnějška neviditelná, tak také v každém člověku autonomní a koncentrické pocity, vztažené k sobě samému, tvoří strukturu napětí. Je to postoj člověka k sobě samému, prožívaný jako Já v užším slova smyslu.“ (Lüscher, 1997; s. 125-126).

Dle Šickové-Fabrici (2002) se jedná o barvu lidí, kteří mají silné sociální citění. Za zmínku také stojí jeden z jejích arteterapeutických výzkumů, při kterém bylo zjištěno, že se ve výtvarné produkci dětí týraných či sexuálně zneužívaných často vedle sebe vyskytuje zelená a červená barva, a to v podivných kombinacích, například červenozelený děšť. Pokud bychom pak měli hovořit o běžném využití této barvy u všech dětí, tak dle názoru, který prezentuje Davido (2001) ve své práci, je aplikace zelené srovnatelná s modrou.

6.3 Kolorit v dětské kresbě

Již výše jsme si uvedli několik možností, jak vysvětluje preferenci té či oné barvy v dětské kresbě kupříkladu arteterapie. Než ovšem vzneseme soud nad tím, co lze vyčíst z koloritu dětských výtvarných prací, je třeba uvědomit si, že bez bližšího kontextu to ve své podstatě není možné (Šicková-Fabrici, 2002). Důležitým vodítkem se nestává pouze psychologická hodnota barvy, ale i věk dítěte, kombinace barev, linie, tvar, hustota a v neposlední řadě i viditelnost barvy, ta může v krajním případě upozornit na barvoslepost (daltonismus). (Davido, 2001)

Zajímavé je i zjištění, jež vypovídá o obecném upřednostňování teplých barev před studenými, ty sice dítě také využívá, ale teplé barvy povětšinou dostávají přednost při zobrazování věcí, které má rádo, k nimž má hlubší vztah atd. S tímto jevem se častěji setkáváme na samém počátku práce s koloritem (Uždil, 2002). Jinou zajímavostí je preference barev u extrovertů a introvertů. Extroverti, kteří jsou charakterističtí svou otevřenou povahou, často sahají po červené, oranžové, žluté či bílé barvě a jejich obrázky

překypují bohatým koloritem, ten je naopak u introvertů omezenější. Většinou se u nich setkáme s modrou, zelenou a fialovou. Jinak však platí, že jedinci s patřičnou sociální adaptací pracují se čtyřmi až šesti barvami (Davido, 2001).

Obecně vzato existují dva způsoby, pomocí nichž dítě barvy používá. Za prvé se jedná o užívání barev podle obliby, což poukazuje na subjektivní podmíněnost. Jistě nám pak nepřijde divné, když zobrazované předměty nebudou odpovídat reálnému koloritu, jelikož dítě volilo barvy dle svého citu k nim. Za druhé jsou tu však představy, které jsou těsně spjaty s určitou barvou. Tehdy bude dítě při svém počínání postupovat tak, aby tuto hodnotu neporušilo. To znamená, že tráva bude vždy zelená, obloha modrá, slunce žluté apod. (Uždil, 2002) V souvislosti s výtvarnou výchovou v předškolním věku o těchto dvou principech užívání barev hovoří i Svobodová (1998, s. 34) a dodává: „Citové působení barvy často převažuje nad věcným záznamem skutečnosti (strom může být červený, protože na něm zrají třešně).“

Jedním z typických znaků dětské malby je i barevná nadsázka. Ta ve svých počátcích vzniká především z potřeby vyjádřit se o zobrazovaných věcech jasně a čitelně, jednoduše řečeno je to snaha o rozlišení všeho, co se na obrázku objeví. Mezi další příčiny můžeme zahrnout citový vztah k předmětům, které práce skýtá, dále i snahu o vystupňování barvy, zejména na místech, kde se střetává s jinou. A právě snaha o udání hranice mezi jednotlivými barevnými plochami, vede dítě směrem k barevné souhře, tu už můžeme chápat jako kompozici (Uždil, Šašínková, 1980).

II. Praktická část

1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je přinést zjištění o tom, jak je ve výtvarné produkci dětí s rozdílným rodinným zázemím ztvárněno téma rodiny a zda se jeho pojetí u těchto jedinců nějakým způsobem odlišuje, či nikoli. K porovnání kreseb na dané téma byly zvoleny tři cílové skupiny ve věku od tří do patnácti let, jedná se o děti vyrůstající v běžné rodině s oběma rodiči, tzn. v úplné rodině (dále jen ÚR), protipól k této skupině představují děti z dětských domovů (dále jen DD), které jsou vychovávány převážně pracovníky těchto zařízení. Mezičlánek mezi jedinci vyrůstajícími s oběma rodiči a zcela bez rodičů tvoří skupina dětí žijících v azylových domech pro matku a dítě (dále jen AD).

Výzkum se primárně zabývá obsahovou stránkou kresby, výzkumný materiál nám podhaluje to, jak dítě svou rodinu vnímá, kdo je pro něj natolik důležitý, aby jej ztvárnil apod. Dostáváme se tedy ke stylům zobrazení, o nichž se lze domnívat, že jsou do jisté míry emocionálně a zkušenostně podmíněny. Při průzkumu obsahové stránky kresby se budeme snažit porovnávat způsoby ztvárnění tohoto tématu mezi jednotlivými skupinami a hledat zde jisté souvislosti či odlišnosti. Na druhé straně se zaměříme i na posuzování výzkumného materiálu z hlediska ontogeneze dětského výtvarného projevu, který poukazuje na jistou mentální úroveň dítěte. Na základě několika jevů, jež se běžně v dětských kresbách objevují, budeme sledovat jejich četnost v jednotlivých vývojových stádiích dítěte od předškolního věku až po ukončení základní školy, tzn. po období staršího školního věku. Získané údaje poslouží k následnému porovnání mezi danými cílovými skupinami.

2 Výzkumné otázky

K dosažení již vyřčených cílů byly stanoveny dvě hlavní výzkumné otázky, které jsou doplněny několika speciálními podotázkami. K zodpovězení níže formulovaných otázek nám napomůže samotné šetření.

2.1 Hlavní výzkumná otázka č. 1

Odlišuje se výtvarné ztvárnění rodiny u dětí s rozdílným rodinným zázemím?

Podotázky:

- Vyskytne se u jedinců z ÚR zobrazení více rodinných příslušníků včetně autora kresby hojněji než u dětí z AD a DD?
- Nalezneme v rámci všech skupin nějaké kresby, v nichž nebudou členové rodiny vůbec zpodobeni, popřípadě bude ztvárněn pouze autor obrázku?
- Bude v kresbách dětí z AD v porovnání s ostatními skupinami vyobrazení samotné matky obvyklejší?
- Zobrazí děti z DD oba své rodiče v méně případech než děti z ÚR a AD?
- Bude rodina ve všech skupinách ztvárněna převážně jako pouhý výčet osob, které nevykazují žádnou aktivitu?
- Objeví se ve výzkumném materiálu z ÚR vyobrazení rodinných příslušníků při nějaké činnosti, ať již společné či individuální, a to ve více případech než u probandů z AD a DD?
- Ztvární děti z DD svou rodinu bez zasazení do konkrétního prostředí častěji než jedinci z ÚR a AD?
- Bude rodina ve všech skupinách zobrazena převážně v exteriéru?

2.2 Hlavní výzkumná otázka č. 2

Je z ontogenetického hlediska úroveň DVP obdobná ve všech cílových skupinách?

Podotázky:

- Uplatní se u dětí z ÚR, AD a DD transparentnost či sklápění do půdorysu také v období staršího školního věku?
- Vyskytne se u probandů středního a staršího školního věku ještě nějaká kresba obsahující tzv. R-princip?
- Bude s přibývajícím věkem dětí bez ohledu na jejich rodinné zázemí vzrůstat ztvárnění bližších a vzdálenějších objektů pomocí překrývání?
- Převládne u dětí z ÚR, AD a DD v jednotlivých vývojových etapách zobrazení všech objektů výhradně zepředu?
- Ztvární jedinci z cílových skupin krk a uši častěji v období středního a staršího školního věku než děti mladší?
- Zaznamenáme mezi probandy mladšího a staršího školního věku výrazný rozdíl v četnosti výskytu silných rukou, obrysových nohou a chodidel?
- Nalezneme u některé skupiny v období mladšího školního věku diferenciaci pohlaví postav nejenom pomocí oblečení, ale i typických mužských a ženských znaků?
- Bude vzrůstat reálná aplikace barev s přibývajícím věkem dětí bez ohledu na jejich rodinné zázemí?

3 Metoda výzkumu

Analýza spontánních produktů, jež je v tomto výzkumu použita, představuje jednu z klinických psychodiagnostických metod stejně jako pozorování, rozhovor a anamnéza. Dle Svobody (2001) lze analýzu spontánních produktů využít při zjišťování diagnostických dat o zkoumaném subjektu, přičemž tyto informace vychází přímo z díla daného jedince. Jedná se zejména o výtvary vzniklé na základě kresby, literární produkce (básně, deníky), malby či modelování, ale i objekt utvořený při hře se stavebnicí, může být zdrojem pro tuto klinickou metodu.

V naší studii použijeme coby produkt určený k analýze dětskou kresbu, která podle Vágnerové (in Říčan, Krejčířová a kol., 1997) vypovídá například o osobnostních rysech jejího autora (sebehodnocení, vztah k druhým lidem) nebo o úrovni jeho mentálních schopností.

4 Výzkumný vzorek a průběh výzkumu v cílových skupinách

Tato kapitola se zaměřuje na udání bližších informací o výzkumném vzorku a popisuje průběh šetření v jednotlivých cílových skupinách.

4.1 Výzkumný vzorek

Před započítím samotného výzkumu bylo nutné stanovit si několik kritérií pro sběr dat, což značně ulehčoval sám název této studie: „Téma rodiny ve výtvarné produkci dětí s rozdílným rodinným zázemím“. Tento titul nám dává odpověď na otázku, co má být ve výzkumném vzorku výtvarně ztvárněno, zároveň poukazuje na skutečnost, že musí být zvoleno několik cílových skupin, kterých se výzkum bude týkat. Jak již bylo zmíněno, jedná se o jedince z DD, AD a ÚR. V případě dětí z ÚR byl sběru dat orientován na mateřské a základní školy (dále jen MŠ a ZŠ). Kresby z dalších dvou skupin pochází přímo z uvedených zařízení, tedy z DD a AD. Nezbytné bylo také ustanovení věkového rozmezí probandů, jelikož v zadání této práce není specifikováno. Nakonec bylo rozhodnuto, že budou posuzovány výtvarné práce dětí ve věku tři až patnáct let.

K těmto kritériím, která určují na jaké téma a kým má být kresba zhotovena, kde bude výzkumný vzorek pořízen a k jak starým dětem se výzkumné šetření vztahuje, byla přiřazena další kritéria, ta se týkají přímo toho, jak by měla výtvarná práce vhodná k analýze vypadat, respektive jaké doplňující údaje obsahovat apod. Tyto požadavky jsou shrnuty v následujících bodech.

- Výtvarné ztvárnění rodiny bude zhotoveno pastelkami na formátu A4 (starší děti mohou použít formát A3).
- Jednotlivé postavy, které se v dětské práci objeví, musí být identifikovány (matka, otec, sestra atd.).
- Na zadní straně obrázku bude uvedeno pohlaví a věk dítěte.

- U dětí z MŠ a ZŠ je nutné doplnit údaje o informaci, zda je autor kresby z úplné/neúplné rodiny.

Těmito požadavky jsem se při zadávání úkolu dětem řídila nejenom já, nýbrž i učitelé, vychovatelé či jiní pracovníci z výše uvedených zařízení. V několika případech však došlo k nedodržení výše stanovených kritérií, takové práce byly vyřazeny.

Sběr výzkumného materiálu probíhal průběžně od ledna 2012 do března 2013. Celkový počet shromážděného materiálu činí 298 kreseb na téma rodina. Přičemž se jedná o 55 obrázků z MŠ, 124 ze ZŠ (1.-9. ročník), 57 z AD a 62 z DD. Avšak ne každá práce byla vhodná k výzkumnému šetření, jak již bylo uvedeno. Eliminace se týkala zejména vzorků z MŠ a ZŠ, kde byl úkol zadáván povětšinou všem dětem ve třídě, tudíž se kresby rodiny účastnili také jedinci, kteří vyrůstají v neúplné rodině. K vyčlenění jejich kreseb došlo na základě jednoho podstatného faktu, a to, že tyto děti většinou žijí s jedním rodičem stejně jako děti z AD, tudíž by výzkum nebyl objektivní. Dále byly eliminovány takové vzorky, které nesplňovaly jiná stanovená kritéria, nejčastěji se jednalo o neuvedení věku probanda, v jiných případech nebyly identifikovány postavy v kresbě. Po vyčlenění těchto nevyhovujících prací zůstal materiál vhodný k posouzení.

ÚR (sběr v MŠ a ZŠ)	DD	AD	Součet
131	59	57	247

Tab. 1 Konečný stav vhodného materiálu z jednotlivých skupin a jeho součet.

Jak je z tabulky patrné, největší vzorek byl získán od jedinců z ÚR (131), což je ve znatelném nepoměru s počtem prací od dětí z AD (57) a DD (59). Z těchto údajů je zřejmé, že kdyby byly výzkumu podrobeny všechny kresby, byl by výsledek šetření nepřesný a vezmeme-li navíc v potaz náš cíl porovnávat výtvarnou produkci dětí ve všech vývojových stupních od předškolního po starší školní věk, byl by posuzovaný vzorek nerovnoměrný. Jako příklad mohu uvést konečný stav prací od dětí předškolního věku, kdy se z MŠ, tedy od jedinců z ÚR, podařilo získat 43 obrázků, kdežto od stejně starých předškoláků z AD už to bylo pouze 13 obrázků a od dětí z DD jen 10 prací, což byl vůbec nejmenší zaznamenaný počet shromážděného materiálu ze všech cílových skupin

rozdělených na ontogenetická stádia. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla, že výsledky šetření mohou být dobře porovnatelné pouze v případě, bude-li posuzováno stejné množství prací z každé cílové skupiny a každého vývojového stupně. Dospěla jsem tak k závěru, že budu posuzovat 10 prací z jednotlivých ontogenetických stádií, a to ze všech cílových skupin. Pro přehlednost udávám tato data v následující tabulce.

Ontogenetický stupeň	Cílová skupina		
	ÚR	AD	DD
Předškolní věk	10	10	10
Mladší školní věk	10	10	10
Střední školní věk	10	10	10
Starší školní věk	10	10	10
Součet	40	40	40

Tab. 2 Množství posuzovaných kreseb z jednotlivých ontogenetických stádií u každé cílové skupiny.

Z této tabulky vyplývá, že konečný počet výzkumného materiálu, který šetření podrobíme, obsahuje 120 kreseb na téma rodina.

4.2 Průběh výzkumu v cílových skupinách

Jak již bylo zmíněno výše, průzkum se soustředil na jedince z AD, DD a z ÚR. Následující text je zaměřen na popis průběhu výzkumu v námi zvolených cílových skupinách. Je třeba dodat, že si některé instituce nepřály být zveřejněny, proto je uvedena pouze jejich přibližná lokace.

▪ ÚR

Šetření ve dvou MŠ a dvou ZŠ, odkud byl získán materiál od dětí z ÚR, probíhalo mezi lednem a listopadem roku 2012. V MŠ jsem průzkum osobně nerealizovala, jelikož mi nabídly samy učitelky, že téma zadají. Byly jim tak předány přesné instrukce, jak mají postupovat.

Také na jedné ZŠ provedla místo mě sběr vzorku učitelka výtvarné výchovy druhého stupně, která žákům práci zadávala ve svých hodinách a kresby mi následně předala. Na druhé škole, kde proběhl sběr pouze na prvním stupni, jsem výzkum sama řídila ve třech ročnících, což pro mne představovalo příležitost děti při kresbě pozorovat. Probandům bylo upřesněno, že mají nakreslit svou rodinu, přičemž je pouze na jejich uvážení, koho a jak vyobrazí. Ve třetí třídě se u několika žáků před započítím práce dalo pozorovat mírné váhání a během ní častější překreslování či gumování než u jiných dětí z této skupiny. Po ukončení hodiny, jež byla na tvorbu materiálu vyhrazena, mi o oněch jedincích, kteří při kresbě působili nejistě, jejich učitelka prozradila, že pochází z neúplných rodin, přičemž mezi nimi byla i dívka právě prožívající rozchod svých rodičů. V dalších dvou třídách k obdobné situaci nedošlo, ba naopak, většina žáků dlouho neváhala a pustila se do kresby rodiny s chutí. Na závěr jsem některým dětem pomohla vepsat popisky k postavám a doplnit další údaje. Vzhledem k tomu, že poslední dva ročníky prvního stupně byly v té době mimo školu, vyhotovily práce později, ale již bez mé přítomnosti.

▪ AD

Mezi lednem 2012 a březnem 2013 bylo osloveno okolo dvaceti AD, a to v několika krajích ČR (Plzeňský, Středočeský, Jihomoravský), jelikož v Jihočeském regionu vyšla výzkumu paradoxně vstříc jedna tato instituce. Zpočátku mne velmi udivovaly nepříznivé reakce ze strany AD, poněvadž jsem od těchto zařízení očekávala jistou míru solidarity. Přesvědčování osob ve vedoucích pozicích však nebylo jedinou obtíží při snaze o získání vzorku z oné cílové skupiny. Další neméně zásadní problém představoval i věk potenciálních probandů, jelikož některé domovy, které s šetřením souhlasily, tehdy obývaly matky s potomky mladšími než tři roky, tudíž byla spolupráce vyloučena. A ostatně i samy matky občas s výzkumem nesouhlasily.

Nakonec se do projektu zapojilo celkem pět AD. Úkol jsem ale nezadávala v žádném z nich, a to z důvodu jejich vzdálenosti či přání, že touto činností pověří přímo své arteterapeuty. Práce mi pak byly zasílány prostřednictvím poštovní služby.

- **DD**

Také několik DD odmítlo poskytnout kresby na toto téma. Avšak i přes mírné obtíže se v průběhu roku 2012 podařilo průzkum zrealizovat ve čtyřech těchto zařízeních.

Šetření v DD jsem se osobně neúčastnila, jelikož šlo opět o instituce nacházející se ve vzdálenějších regionech, tedy až na jednu výjimku, kterou představoval DD v Jihočeském kraji, v němž ale v době, kdy jsem kontaktovala jeho vedení, probíhalo několik praxí a také výzkumů prováděných bakaláři či diplomanty, tudíž má návštěva nepřicházela v úvahu. Dohodli jsme se tak alespoň na tom, že dle stanovených kritérií dětem práci zadají a obrázky mi následně zašlou. I s ostatními DD byl smluven stejný způsob realizace a předání výzkumného vzorku.

5 Kritéria pro hodnocení výzkumného materiálu

Pro hodnocení výzkumného materiálu byly stanoveny dvě skupiny kritérií s ohledem k výzkumným otázkám a cílům této studie. Přičemž první skupina se snaží o posouzení kreseb z hlediska jejich obsahu. Druhá soustava kritérií pramení z ontogeneze dětského výtvarného projevu (dále jen DVP) a usiluje o vyhledávání a evaluaci určitých zákonitostí.

Hodnocení výzkumného vzorku z hlediska výtvarného ztvárnění rodiny se týkalo 40 prací z každé skupiny. Při posuzování materiálu z hlediska ontogeneze DVP byly v jednotlivých skupinách tyto obrázky rozděleny podle stáří autorů a přiřazeny k příslušnému vývojovému stádiu dítěte.

5.1 Kritéria pro hodnocení výtvarného ztvárnění rodiny

Ve snaze o zmapování obsahové stránky výtvarného ztvárnění daného tématu byly stanoveny čtyři klíčové kategorie, na které by se šetření mělo zaměřit. Konkrétně se jedná o tyto sféry:

1. Rodinná konstelace.
2. Zobrazení rodičů.
3. Výtvarné ztvárnění rodiny z hlediska její aktivity.
4. Zasazení tématu do prostředí.

Na základě sledování těchto jevů se nabízelo přiřadit ke každé z uvedených kategorií několik možných způsobů jejího ztvárnění, a to z toho důvodu, že se v mnoha kresbách objevovaly obdobné varianty výtvarného zpracování rodiny. Pro přehlednost byla vytvořena tabulka, v níž jsou zaznamenány výše uvedené okruhy pro hodnocení výzkumného materiálu včetně dílčích eventualit.

I. RODINNÁ KONSTELACE
<ul style="list-style-type: none"> a. zobrazeno více členů rodiny i s autorem b. zobrazení rodiny bez autora c. zobrazen pouze autor d. nezobrazena žádná postava
II. ZOBRAZENÍ RODIČŮ
<ul style="list-style-type: none"> a. otec i matka b. pouze matka c. pouze otec d. ani jeden rodič
III. VÝTVARNÉ ZTVÁRNĚNÍ RODINY Z HLEDISKA JEJÍ AKTIVITY
<ul style="list-style-type: none"> a. aktivita není patrná b. každý člen se věnuje něčemu jinému c. společná aktivita všech členů rodiny
IV. ZASAZENÍ TÉMATU DO PROSTŘEDÍ
<ul style="list-style-type: none"> a. interiér b. exteriér c. prostředí nelze určit

Tab. 3 Kritéria pro hodnocení kresby z hlediska jejího obsahu včetně dílčích možností.

5.2 Kritéria pro hodnocení ontogeneze DVP

Původní cíl byl rozšířen o průzkum kresby z hlediska vývoje DVP. Snažíme se o vyhledávání některých vývojem daných rysů, přičemž vycházíme z poznatků, které jsou zpracovány v teoretické části této studie. S ohledem na určité zákonitosti výtvarné tvorby dětí, byly vybrány celkem tři kategorie pro hodnocení kresebných prací.

1. Ztvárnění objektů a budování prostoru.
2. Kresba lidské postavy.
3. Barva.

Kategorie jsou dále rozčleněny na dílčí okruhy, ke kterým byly přiřazeny konkrétní sledované jevy. Veškerá kritéria pro hodnocení kresby z hlediska ontogeneze DVP jsou shrnuta v následující tabulce.

I. ZTVÁRNĚNÍ OBJEKTŮ A BUDOVÁNÍ PROSTORU	
A. Přítomnost různých jevů při ztvárnění objektů a budování prostoru	<ul style="list-style-type: none"> ▪ transparentnost ▪ sklápění objektů do půdorysu ▪ překrývání ▪ R-princip
B. Zobrazení objektů	<ul style="list-style-type: none"> a. pouze en face b. pouze profil, popř. smíšený profil c. heterogenní zobrazení (spojení předešlých dvou variant)
II. KRESBA LIDSKÉ POSTAVY	
A. Části lidské postavy	<ul style="list-style-type: none"> ▪ uši ▪ krk ▪ silná ruka ▪ silná noha ▪ chodidla
B. Rozlišení pohlaví postav	<ul style="list-style-type: none"> a. pomocí oblečení a doplňků b. pomocí oblečení a typických mužských či ženských rysů c. rozlišení není patrné
III. BARVA	
Reálná aplikace barvy	ano - ne

Tab. 4 Kritéria pro hodnocení kresby z hlediska ontogeneze DVP.

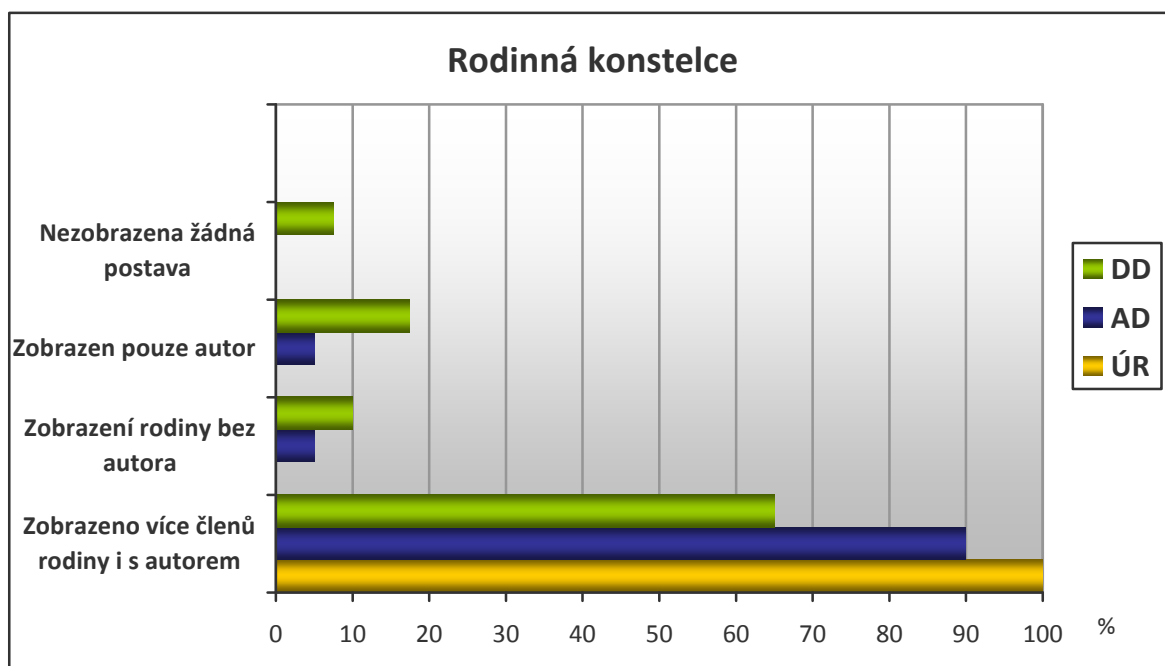
6 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole se budeme zabývat interpretací výsledků získaných z výzkumného šetření, jež proběhlo na základě kritérií stanovených v předchozí kapitole.

6.1 Výsledky hodnocení kresby z hlediska jejího obsahu

Posuzování výzkumného vzorku z hlediska jeho obsahu bylo provedeno u 40 kreseb z každé skupiny. Kompletní přehled výsledků je zaznamenán v tabulce, která je součástí přílohy č. 10.

6.1.1 Rodinná konstelace



Graf 1 Procentuálně vyjádřené hodnoty dílčích možností pro výtvarné ztvárnění rodinné konstelace.

Graf 1 vypovídá o způsobech zpodobení rodinné konstelace v kresbách dětí z ÚR, AD a DD. Jak je z grafu patrné, probandi nejčastěji zobrazovali sami sebe a více členů své rodiny (rodiče, sourozence, prarodiče, popř. vzdálenější příbuzenstvo). Jindy došlo k vyobrazení rodinných příslušníků, ale autor kresby sám sebe nezpodobil. Objevila se

však i varianta, kdy jedinou zobrazenou postavou byla právě ta autorova. V několika pracích děti nenakreslily žádného člena své rodiny a ani sebe.

▪ **ÚR**

Děti z ÚR ztvárnily ve všech 40 kresbách (100 %) více členů své rodiny včetně sebe. V jejich kresbách se tak neobjevují další eventuality, jako u jedinců z AD a DD.

▪ **AD**

Celkem 36 dětí (90 %) z AD ve své práci nakreslilo více příslušníků své rodiny včetně sebe. Rodinu bez autora kresby nalézáme ve 2 obrázcích (5 %). Dále se objevily 2 kresby (5 %), které zobrazují pouze autora obrázku. Možnost, že by děti nenakreslily žádného člena rodiny a ani sebe nebyla v rámci této skupiny registrována.

▪ **DD**

V kresbách z DD se vyskytlo celkem 26 případů (65 %), ve kterých došlo k vyobrazení více rodinných příslušníků i s autorem. Rodinu bez autora bylo možné shledat ve 4 vzorcích (10 %). V 7 pracích (17,5 %) se objevil pouze proband a na 3 obrázcích (7,5 %) není zobrazen žádný rodinný příslušník a ani zhotovitel kresby.

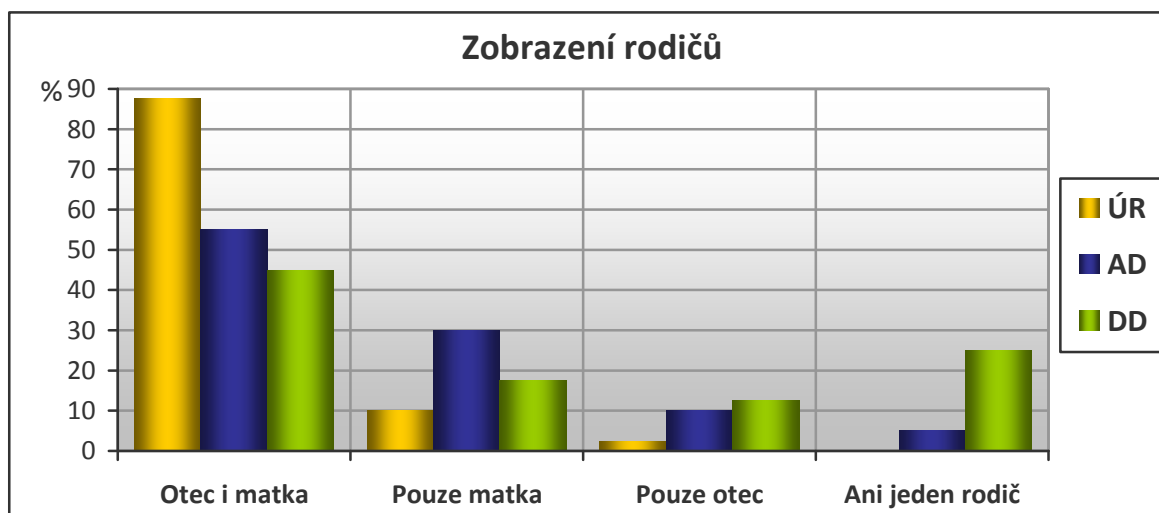
V rámci posuzování kreseb z hlediska výtvarného ztvárnění rodiny se nedalo přehlédnout, že děti z AD a DD zobrazovaly jako součást svých rodin i takové osoby, které s nimi ve skutečnosti nejsou v příbuzenském vztahu. Následující tabulka poukazuje na četnost tohoto jevu v kresbách dětí z těchto skupin.

AD		DD	
Počet	%	Počet	%
6	15 %	4	10 %

Tab. 5 Vyobrazení postav bez příbuzenského vztahu k probandovi.

Je patrné, že práce probandů z AD obsahovaly v 6 případech (15 %) zobrazení postav, které byly identifikovány např. jako „moje kamarádka Eliška“, „můj nejlepší kamarád Tonda“ apod. U jedinců z DD se objevily takové vzorky 4 (10 %).

6.1.2 Zobrazení rodičů



Graf 2 Procentuální vyjádření hodnot dílčích možností při zobrazení rodičů.

Nejčastěji byli ztvárněni oba rodiče, a to bez ohledu na rodinné zázemí probandů. V několika případech však došlo k vyobrazení pouze jednoho rodiče, popřípadě nebyl ztvárněn ani jeden z nich.

▪ ÚR

U dětí z ÚR byla přítomnost otce i matky zaznamenána celkem ve 35 kresbách (87,5 %). Dále se ve výzkumném vzorku vyskytly 4 případy (10 %), v nichž byla zobrazena pouze matka a 1 případ (2,5 %), kdy proband nakreslil jen postavu otce. Nezobrazení ani jednoho rodiče nebylo v této skupině registrováno.

▪ AD

Jedinci z AD zpodobili otce i matku ve 22 pracích (55 %). Ve 12 kresbách (30 %) byla ztvárněna jen matka, k opačné variantě, tj. k vyobrazení samotného otce došlo v obrázcích od 4 dětí (10 %). Ve 2 vzorcích (5 %) se pak setkáváme se situací, kdy nebyla nakreslena žádná postava.

▪ DD

Ve výzkumném materiálu, který pochází z DD, se vyskytlo 18 kreseb (45 %) zobrazujících otce i matku. Pouze matku zpodobilo 7 dětí (17,5 %) a samotného otce nalézáme v 5 případech (12,5 %). U 10 vzorků (25 %) není přítomna ani jedna z rodičovských postav.

6.1.3 Výtvarné ztvárnění rodiny z hlediska její aktivity



Graf 3 Procentuálně vyjádřené hodnoty dílčích možností výtvarného ztvárnění rodiny z hlediska její aktivity.

Ve většině prací byly zobrazeny postavy, jež nevykazovaly žádnou činnost. Do této skupiny byly zařazeny i takové vzorky, kde nebyla lidská figura zobrazena vůbec. Řadu dalších obrázků spojuje ztvárnění několika členů rodiny, z nichž se každý věnuje jiné aktivitě (např. matka vaří, otec čte noviny apod.). Vedle těchto variant, bylo možné zaregistrovat kresby vypovídající o společné činnosti všech vyobrazených rodinných příslušníků (společné stolování, jízda na lyžích, bruslích atd.)

▪ ÚR

Děti z ÚR ztvárnily ve 26 kresbách (65 %) pouze výčet osob, které nevykazují žádnou činnost. U 8 vzorků (20 %) se každý člen věnoval něčemu jinému. Společnou činnost všech příslušníků rodiny bylo možné spatřit celkem v 6 případech (15 %).

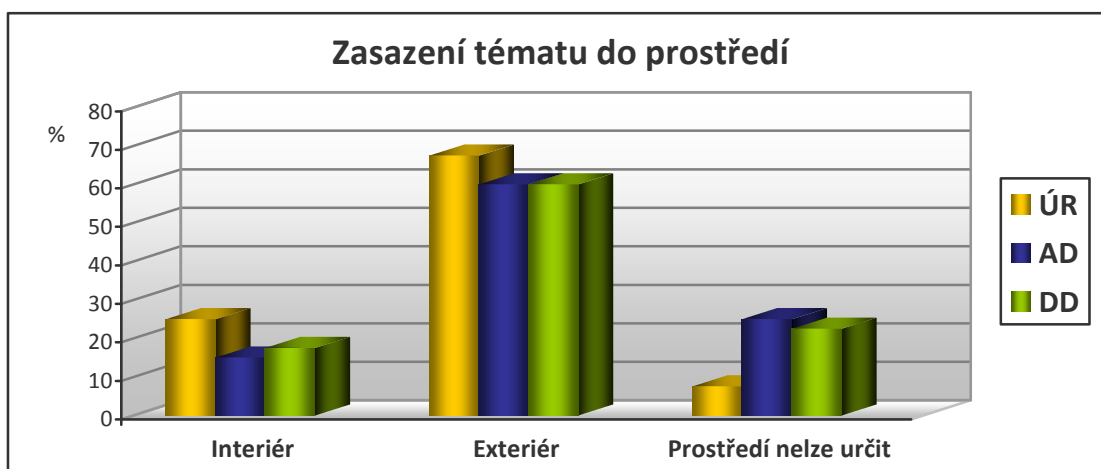
▪ AD

Dohromady 32 dětí (80 %) z AD zobrazilo svou rodinu jako zástup postav bez náznaku jakékoli aktivity. V 5 kresbách (12,5 %) se každý rodinný příslušník věnoval jiné činnosti. Společná aktivita všech členů rodiny se vyskytla u 3 probandů (7,5 %).

▪ DD

U dětí z DD byla ve velké míře ztvárněna rodina pouze jako výčet osob nevykazujících žádnou činnost. Konkrétně se jedná o 34 obrázků (85 %), přičemž 3 práce z tohoto počtu neobsahovaly postavu vůbec a byly připojeny k této kategorii vypovídající o nulové aktivitě. Ve 4 kresbách (10 %) se vyskytla činnost u všech členů rodiny, nikoli však společná. Pouze u 2 jedinců (5 %) z této skupiny lze hovořit o společné aktivitě všech zobrazených.

6.1.4 Zasazení tématu do prostředí



Graf 4 Procentuálně vyjádřené hodnoty dílčích možností při zasazení tématu do prostředí.

Z grafu č. 4 vyplývá, do jakého prostředí děti své rodiny situují. Rodina byla nejčastěji zobrazena v exteriéru (zahrady, lesy, pláže), a to v rámci všech skupin. V jiných kresbách byli příslušníci rodiny umístěni v interiérech domů, bytů atp. V některých případech však nebylo možné určit prostředí, v němž se postavy nalézají, jelikož kreslíř vyobrazil pouze členy své rodiny, a to bez snahy o vyjádření jejich lokace.

- **ÚR**

U dětí z ÚR se vyskytlo 10 obrázků (25 %), ve kterých byla rodina umístěna v interiéru. Ve 27 kresbách (67,5 %) bylo téma zobrazeno v exteriéru a ve 3 pracích (7,5 %) nešlo prostředí určit.

- **AD**

Děti z AD situovaly své rodiny v 6 obrázcích (15 %) do interiéru a ve 24 kresbách (60 %) do exteriéru. Prostor nebylo možné určit u 10 prací (25 %).

- **DD**

Probandi z DD sice ve 3 případech nezobrazili nikoho ze své rodiny a dokonce ani sebe, jak je patrné z grafu č. 1, kde jsme posuzovali rodinnou konstelaci, avšak i přes tuto skutečnost bylo vyobrazeno konkrétní prostředí, byť se v něm postavy neobjevily, ve všech těchto případech se jednalo o zahradu s pohledem na dům. Celkově se exteriér v kresbách této skupiny vyskytl ve 24 vzorcích (60 %). V 7 pracích (17,5 %) bylo téma umístěno do interiéru a u 9 obrázků (22,5 %) se prostředí nedalo určit.

6.2 Výsledky hodnocení kresby z hlediska ontogeneze DVP

Tato kapitola obsahuje výsledky z výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na mapování různých jevů, jež jsou do značné míry vývojově podmíněny. Posuzovány byly stejné obrázky jako při hodnocení kresby z hlediska výtvarného ztvárnění rodiny, avšak nyní byl výzkumný vzorek rozdělen podle stáří probandů a zařazen k příslušné vývojové fázi dítěte. V každé ontogenetické etapě je hodnoceno celkem 30 kreseb, tzn. 10 z každé skupiny.

6.2.1 Ztvárnění objektů a budování prostoru

A. Přítomnost různých jevů při ztvárnění objektů a budování prostoru												
Sledovaný jev	Předškolní věk			Mladší školní věk			Střední školní věk			Starší školní věk		
	ÚR	AD	DD	ÚR	AD	DD	ÚR	AD	DD	ÚR	AD	DD
Transparentnost	2	1	1	2	3	3	1	2	3	-	-	1
Sklápění objektů do půdorysu	-	-	-	1	-	-	4	3	2	3	-	1
Překrývání	1	-	-	1	-	-	7	4	3	10	4	4
R-princip	3	5	3	2	4	5	-	2	3	-	2	1

Tab. 6 Četnost různých jevů při ztvárnění objektů a budování prostoru.

▪ Transparentnost

Byla-li transparentnost v kresbách přítomna, pak nám autoři obrázků ponejvíce umožnili nahlédnout do svých domovů. V předškolním období byly průhledné objekty ztvárněny ve 2 kresbách pocházejících z ÚR, dále v 1 práci z AD a v 1 vzorku z DD. V období mladšího školního věku byla transparentnost registrována u 2 jedinců z ÚR. U mladších školáků z AD a DD byly výsledky shodné, průhlednost objektů se objevila ve 3 kresbách z každé skupiny. V období středního školního věku ji nalézáme u 1 dítěte z ÚR. V rámci AD byla transparentnost zpozorována u 2 vzorků a v kresbách z DD se vyskytla u 3 probandů. Četnost průhledných objektů klesla v údobí pubescence, kdy byl zaznamenán 1 případ v DD.

▪ **Sklápění objektů do půdorysu**

Tohoto způsobu zobrazení, kdy jsou objekty jakoby viditelné z ptačí perspektivy, bylo nejčastěji využito při kresbě nábytku. V rámci předškolního věku nebylo sklápění do půdorysu zaznamenáno a u mladších školáků se objevilo pouze v 1 práci z ÚR. Četnost tohoto stylu vyobrazení vzrostla v dalším vývojovém období, kdy bylo sklápění registrováno ve 4 kresbách z ÚR, 3 z AD a 2 z DD. V období pubescence se takto výtvarně vyjádřili 3 jedinci z ÚR a 1 proband z DD.

▪ **Překrývání**

U předškolních dětí bylo překrývání shledáno pouze na 1 obrázku z ÚR, stejně tomu bylo i v následující ontogenetické etapě. Ve větší míře se překrývání uplatnilo v údobí středního školního věku, a to v 7 vzorcích z ÚR, 4 z AD a 3 z DD. U pubescentů se tento jev objevil ve všech 10 kresbách z ÚR, dále na 4 obrázcích z AD, stejný počet jsme zaznamenali také u probandů z DD.

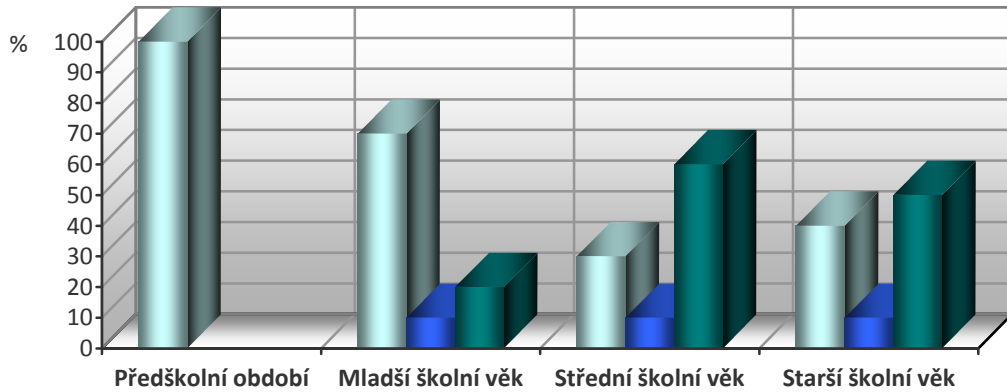
▪ **R-princip**

R-princip byl obsažen zejména ve výtvarné tvorbě mladších dětí. Nejčastěji se pravoúhlé zobrazení týkalo komínů a rukou postav. V předškolním období se R-princip nalézal u 3 dětí z ÚR, 5 z AD a 3 z DD. Uplatněn byl i u jedinců mladšího školního věku ve 2 pracích pocházejících z ÚR, 4 z AD a 5 z DD. U probandů středního školního věku se vyskytl u 2 kreseb z AD a 3 z DD, v případě ÚR zcela vymizel. V další vývojové fázi byl R-princip zpozorován ve 2 případech u dětí z AD a v 1 obrázku z DD.

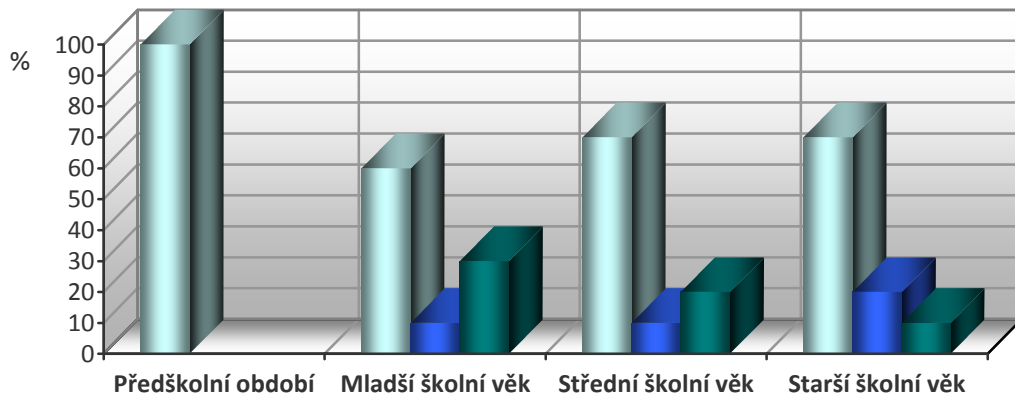
B. Zobrazení objektů

- Pouze en face
- Pouze profil, popř. smíšený profil
- heterogenní zobrazení; en face, profil, popř. smíšený profil

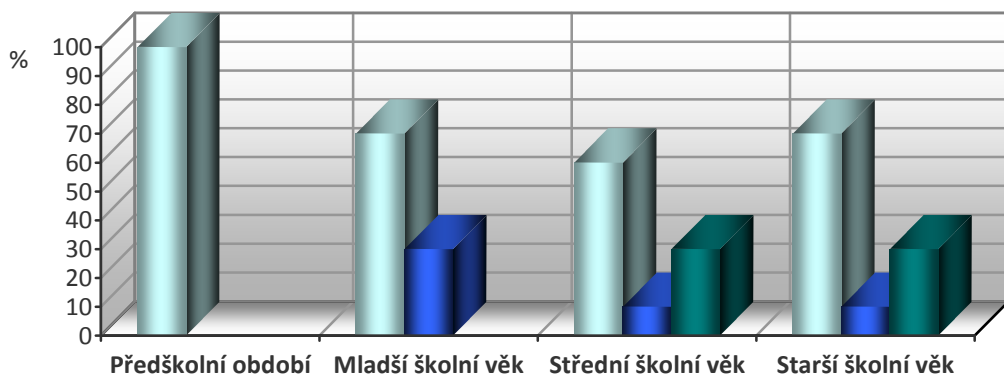
Děti z ÚR



Děti z AD



Děti z DD



Grafy 5, 6, 7 Procentuálně vyjádřené hodnoty dílčích možností při zobrazení postav a objektů. Grafy jsou vytvořeny zvlášť pro každou skupinu.

V grafech 5, 6 a 7 jsou znázorněny hodnoty dílčích možností při výtvarném zobrazení veškerých objektů v kresbě včetně lidské postavy, přičemž se nabízely tři varianty – pouze en face, pouze profil, popřípadě smíšený profil a heterogenní zobrazení (spojení předešlých variant v jednom obrázku). Profil a smíšený profil představují jednu eventualitu, jelikož bylo mnohdy velmi obtížné rozhodnout, zda se ještě jedná o smíšený profil, či nikoli.

▪ **Předškolní věk**

Z grafů je patrné, že předškolní děti ze všech cílových skupin zobrazily postavy a další přítomné objekty pouze zepředu.

▪ **Mladší školní věk**

V tomto období se kromě uplatnění čelního pohledu u 7 kreseb (70 %) z ÚR, dále 6 (60 %) z AD a 7 (70 %) z DD, objevily i práce, v nichž bylo přítomno pouze profilové zobrazení, a to u 1 dítěte (10 %) z ÚR, 1 probanda (10 %) z AD a 3 dětí (30 %) z DD. Heterogenní zobrazení obsahovaly 2 vzorky (20 %) z ÚR a 3 (30 %) z AD.

▪ **Střední školní věk**

V období středního školního věku byl en face zaznamenán pouze u 3 obrázků (30 %) z ÚR, výrazněji se uplatnil ve výtvarné tvorbě jedinců z AD, a to v 7 případech (70 %), v rámci DD jej bylo možné zpozorovat u 6 kreseb (60 %). Výhradně profilové zobrazení se v tomto období vyskytlo ve vzorku z ÚR pouze 1 (10 %), stejně tomu bylo i u AD a DD. Spojení čelního zpodobení objektů a profilové variace obsahovalo 6 prací (60 %) z ÚR, 2 (20 %) z AD a 3 (30 %) z DD.

▪ **Starší školní věk**

V tomto vývojovém období se en face objevil u 4 dětí (40 %) z ÚR, 7 (70 %) z AD a také 7 (70 %) z DD. Zobrazení pouze z profilu bylo součástí 1 obrázku (10 %) z ÚR, 2 (20 %) z AD a 1 (10 %) z DD. Heterogenní vyobrazení prvků ve výzkumném vzorku se vyskytlo v 5 případech (50 %) u ÚR, v 1 (10 %) u AD a ve 3 (30 %) u DD.

6.2.2 Kresba lidské postavy

A. Přítomnost různých částí postavy												
Sledovaný jev	Předškolní věk			Mladší školní věk			Střední školní věk			Starší školní věk		
	ÚR	AD	DD	ÚR	AD	DD	ÚR	AD	DD	ÚR	AD	DD
Uši	2	3	-	2	4	2	4	5	3	6	7	5
Krk	4	2	3	5	7	5	8	9	4	8	7	5
Silná ruka	4	3	5	8	8	8	9	8	8	9	8	8
Silná noha	7	4	5	9	9	6	9	9	6	9	10	7
Chodidla	8	7	3	8	8	6	10	7	5	10	9	6

Tab. 7 Četnost různých znaků při kresbě lidské postavy.

▪ Uši

Pokud se ve výzkumném vzorku uši nevyskytly, bylo to z velké části zapříčiněno dlouhými vlasy, které je překrývaly. V jiných případech nebyly uši ztvárněny, a to pravděpodobně proto, že je děti zapomněly nakreslit.

V předškolním období se tato část lidského těla objevila u 2 jedinců z ÚR a 3 z AD, u skupiny probandů z DD nebyl zaznamenán žádný případ jejich přítomnosti. V následující vývojové fázi se pro zpodobení uší rozhodly 2 děti z ÚR, 4 z AD a 2 z DD. V rámci středního školního věku byly registrovány ve 4 kresbách z ÚR, v 5 z AD a ve 3 z DD. V období staršího školního věku uši ztvárnilo 6 pubescentů z ÚR, 7 z AD a 5 z DD.

▪ **Krk**

Lze říci, že zobrazení krku v kresbách vzrůstalo s věkem jedinců. V předškolním období bylo možné krk spatřit u 4 prací z ÚR, 2 z AD a 3 z DD. Mladší školáci z ÚR ho vyobrazili v 5 kresbách, stejně tomu bylo u dětí z DD. Skupina probandů z AD krk ztvárnila v tomto údobí v 7 vzorcích. Četnost jeho výskytu vzrostla u jedinců středního školního věku na 8 případů u ÚR, 9 u AD a 4 u DD. V období pubescence byl krk registrován v 8 obrázcích z ÚR, 7 z AD a 5 z DD.

▪ **Silná ruka**

Silné neboli obrysové ruce vytvořily 4 předškolní děti z ÚR, 3 z AD a 5 z DD. Rozmach prací s takto vyobrazenou rukou bylo možné spatřit u mladších školáků ve všech skupinách – 8 ÚR, 8 AD, 8 DD. Silnou ruku v období středního školního věku nakreslilo 9 probandů z ÚR, 8 z AD a 8 z DD. A jak je z tabulky patrné, dosáhli jedinci staršího školního věku totožných výsledků.

▪ **Silná noha**

Obrysové nohy byly přítomny již u předškolních dětí, obsahovalo je 7 kreseb z ÚR, 4 z AD a 5 z DD. V období mladšího školního věku se silné nohy vyskytly celkem v 9 vzorcích z ÚR, v 9 z AD a 6 z DD. Naprosto stejných výsledků dosáhli jedinci středního školního věku. V následujícím období pubescence se obrysová noha objevila v 9 případech u ÚR, 10 u AD a v 8 u probandů z DD.

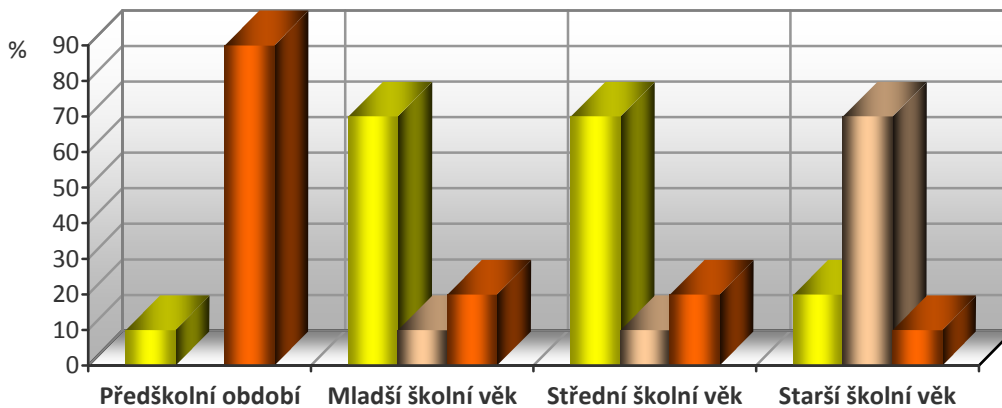
▪ **Chodidla**

Chodidla většina dětí obouvala do bot. Ve výzkumném vzorku z předškolního období je nalézáme u 8 jedinců z ÚR, 7 z AD a 3 z DD. V případě mladšího školního věku je zpodobilo 8 dětí z ÚR, 8 z AD a 6 z DD. Zobrazení chodidel nalézáme u probandů středního školního věku v 10 obrázcích pocházejících z ÚR, v 7 z AD a 5 z DD. Nejvyšší četnosti bylo dosaženo v období staršího školního věku, chodidla vyobrazilo 10 pubescentů z ÚR, 9 z AD a 6 z DD.

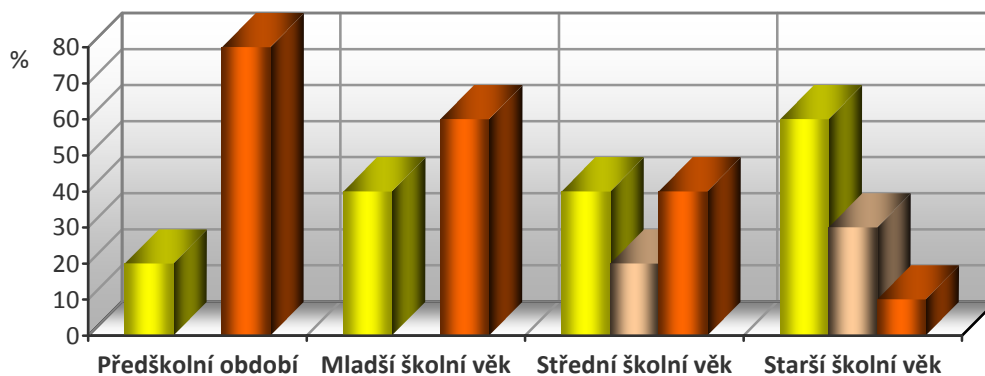
B. Rozlišení pohlaví postav

- Pomocí oblečení nebo doplňků
- Pomocí oblečení a typických mužských či ženských rysů
- Rozlišení není patrné

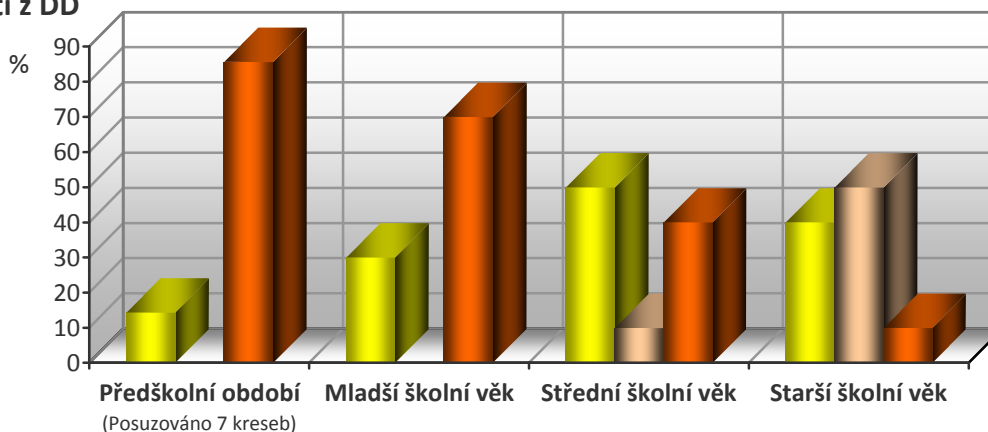
Děti z ÚR



Děti z AD



Děti z DD



Grafy 8, 9, 10 Procentuálně vyjádřené hodnoty dílčích možností při rozlišení pohlaví postav u ÚR, AD a DD.

Grafy 8, 9 a 10 znázorňují procenty vyjádřené hodnoty různých způsobů diferenciací pohlaví vyobrazených postav. V prvních dvou případech je pohlaví identifikováno - buď pomocí oblečení, popřípadě doplňků (kabelka, šperky, kravata atd.), nebo prostřednictvím oblečení a typických mužských či ženských rysů (muži – svaly, vousy; ženy – poprsí, zaoblené boky). Třetí varianta se týká prací, v nichž rozlišení nebylo patrné.

▪ **Předškolní věk**

U předškolních dětí převládalo zobrazení panáků, u kterých pohlaví nešlo určit, protože všechny postavy vypadaly téměř stejně. Takto zpodobilo lidské figury 9 dětí (90 %) z ÚR a 8 (80 %) z AD. U dětí z DD bylo v této vývojové fázi posuzováno jen 7 obrázků (3 práce postavy neobsahovaly), přičemž u 6 z nich (85,7 %) nebylo pohlaví rozlišeno. Dále se v rámci předškolních dětí vyskytly práce, ve kterých byly muži a ženy identifikováni svým oblečením. Jedná se o 1 obrázek (10 %) z ÚR, 2 (20 %) z AD a 1 (14,3 %) z DD.

▪ **Mladší školní věk**

Pomocí oblečení či doplňků rozlišilo pohlaví postav 7 dětí (70 %) z ÚR, 4 (40 %) z AD a 3 (30 %) z DD. Objevil se i 1 proband (10 %) z ÚR, který diferencoval postavy nejenom prostřednictvím oblečení, nýbrž vyobrazil i typické ženské a mužské rysy. Odlišení pohlaví pak nebylo patrné u 2 dětí (20 %) z ÚR, 6 (60 %) z AD a 7 (70 %) z DD.

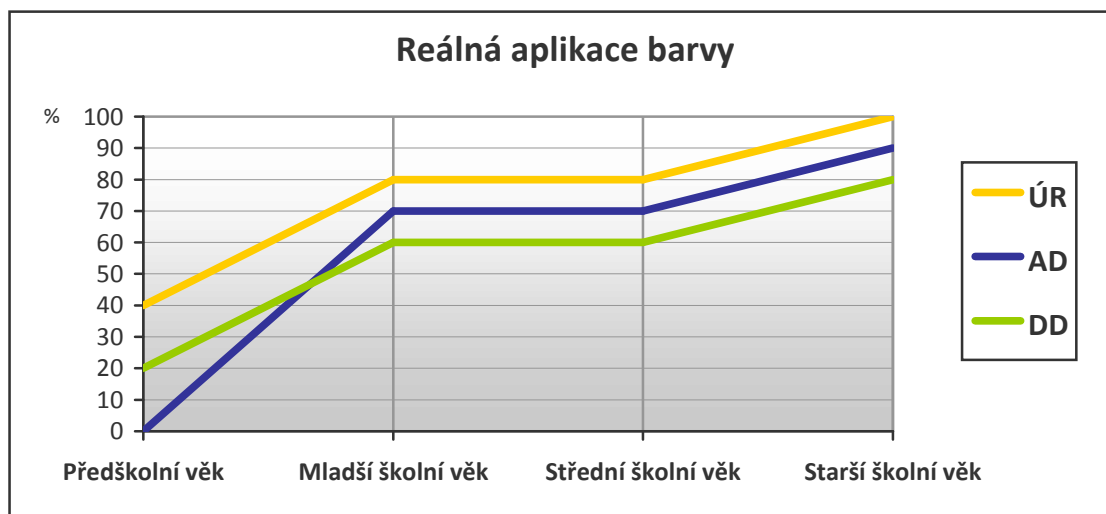
▪ **Střední školní věk**

Celkem 7 jedinců (70 %) z ÚR rozlišilo muže a ženy pomocí oblečení. Stejný způsob se vyskytl ve 4 kresbách (40 %) z AD a v 5 (50 %) z DD. Typické znaky obou pohlaví byly součástí 1 práce (10 %) z ÚR, 2 (20 %) z AD a 1 (10 %) z DD. Rozlišení postav nešlo určit u 2 probandů (20 %) z ÚR, 4 (40 %) z AD a 4 (40 %) z DD.

▪ **Starší školní věk**

Diferenciací mužů a žen prostřednictvím oděvu se našla u 2 vzorků (20 %) z ÚR, u 6 (60 %) z AD a u 4 (40 %) z DD. Identifikace pohlaví pomocí oblečení a mužských či ženských rysů obsahovalo 7 kreseb (70 %) u ÚR, 3 (30 %) u AD a 5 (50 %) u DD. Také v tomto období se našly obrázky, ve kterých nebylo možné určit pohlaví postav, taková práce se vyskytla v každé skupině 1.

6.2.3 Barva



Graf 11 Využití barvy podle skutečnosti.

Počet kreseb se správnou aplikací barvy vzrůstal s věkem probandů, až na období mladšího a středního školního věku, kdy se výsledky shodovaly.

▪ Předškolní věk

V tomto období s barvou správně zacházely 4 děti (40 %) z ÚR a 2 (20 %) z DD. U jedinců z AD nebyla reálná aplikace barvy zaznamenána.

▪ Mladší školní věk

Barvu reálně aplikovalo 8 probandů (80 %) z ÚR, 7 (70 %) z AD a 6 probandů (60 %) z DD.

▪ Střední školní věk

Počet prací, v nichž barvy odpovídaly skutečnosti, je shodný s předešlým obdobím. Jedná se tedy o 8 obrázků (80 %) od dětí z ÚR, dále o 7 kreseb (70 %) z AD a 6 (60 %) z DD.

▪ Starší školní věk

Reálná aplikace barvy byla přítomna ve všech 10 vzorcích (100 %) pocházejících od jedinců z ÚR. Děti z AD barvu správně použily v 9 případech (90 %). V rámci DD našlo reálné uplatnění barvy místo v 8 kresbách (80 %).

7 Zodpovězení výzkumných otázek

Na základě údajů, které byly získány prostřednictvím šetření, můžeme nyní odpovědět na otázky, jež byly stanoveny v kapitole 2. praktické části této studie. Dříve než však zodpovíme dvě hlavní výzkumné otázky, shrneme si odpovědi na k nim vztahující se podotázky, poněvadž nám budou nápomocny při formulaci závěrečných odpovědí.

7.1 Hlavní výzkumná otázka č. 1

I. Zodpovězení výzkumných podotázek:

Vyskytne se u jedinců z ÚR zobrazení více rodinných příslušníků včetně autora kresby hojněji než u dětí z AD a DD?

- Vyobrazení více členů rodiny i s autorem kresby bylo u dětí z ÚR zaznamenáno ve všech 40 pracích (100 %). Stejněho výsledku nedosáhla žádná jiná skupina - v AD bylo registrováno 36 obrázků (90 %) a v DD 26 (65 %).

Nalezneme u některé výzkumné skupiny kresby, v nichž nebudou členové rodiny vůbec zpodobeni, popřípadě bude ztvárněn pouze autor obrázku?

- Ano, 7 kreseb (17,5 %) z DD obsahovalo pouze postavu probanda, obdobný způsob ztvárnění byl shledán i u 2 vzorků (5 %) z AD. Žádnou postavu pak nevyobrazili 3 jedinci (7,5 %) z DD.

Bude v kresbách dětí z AD v porovnání s ostatními skupinami vyobrazení samotné matky obvyklejší?

- Ano, pouze matku zpodobilo 12 dětí (30 %) z AD, zatímco v ÚR se našly pouze 4 takové práce (10 %) a v DD 7 (17,5 %).

Zobrazí děti z DD oba své rodiče v méně případech než děti z ÚR a AD?

- Z průzkumu vyplývá, že se u probandů z DD skutečně objevují oba rodiče v jedné kresbě méně často než u dětí z ÚR a z AD. Otec i matka byli v posuzovaném materiálu

z DD přítomni v 18 případech (45 %), kdežto v rámci AD se objevili ve 22 (55 %) vzorcích. Ještě znatelnější rozdíl nalézáme při komparaci s ÚR, kde se oba rodiče vyskytli ve 35 kresbách (87,5 %).

Bude rodina ve všech skupinách ztvárněna převážně jako pouhý výčet osob, které nevykazují žádnou aktivitu?

- V porovnání s ostatními variantami je toto zobrazení skutečně mnohem frekventovanější. Rodina bez náznaku jakékoli aktivity byla ztvárněna ve 26 pracích (65 %) z ÚR, ve 32 (80 %) z AD a dokonce ve 35 (85 %) z DD.

Objeví se ve výzkumném materiálu z ÚR vyobrazení rodinných příslušníků při nějaké činnosti, ať již společné či individuální, a to ve více případech než u probandů z AD a DD?

- U dětí z ÚR bylo shledáno 8 prací (20 %), v nichž se věnoval každý člen rodiny jiné činnosti. Společná aktivita pak byla zaznamenána v 6 vzorcích (15 %). Dosažené výsledky jsou tedy vyšší než u probandů z AD a DD (společná aktivita rodinných příslušníků – AD 3 kresby = 7,5 %, DD 2 = 5 %; individuální činnost každého člena rodiny - AD 5 obrázků = 12,5 %, DD 4 = 10 %).

Ztvární děti z DD svou rodinu bez zasazení do konkrétního prostředí častěji než jedinci z ÚR a AD?

- U dětí z DD bylo zpozorováno 9 takových vzorků (22,5 %), to je tedy více než u jedinců z ÚR (3 kresby = 7,5 %), avšak o 1 práci méně než u dětí z AD (10 obrázků = 25 %).

Bude rodina ve všech skupinách zobrazena převážně v exteriéru?

- Ano, většina probandů skutečně vyobrazila svou rodinu v exteriéru (zahrady, lesy atp.). Venkovní prostředí zobrazilo celkem 27 dětí (67,5 %) z ÚR, 24 (60 %) z AD a 24 (60 %) z DD.

II. Zodpovězení hlavní výzkumné otázky č. 1:

Odlišuje se výtvarné ztvárnění rodiny u dětí s rozdílným rodinným zázemím?

- Výzkum prokázal, že se do kresby rodiny v mnoha případech promítla rodinná situace dítěte. Nejočividnější rozdíly bylo možné spatřit při posuzování obsahu výtvarných prací dle stanovených kritérií mezi probandy z ÚR a DD. Ve výzkumném vzorku z DD jsme se kupříkladu nejednou setkali se situací, kdy děti nenakreslily nikoho ze své rodiny, někdy pak ztvárnily jen samy sebe, ale tento způsob byl patrný i u jedinců z AD, i když v menší míře. Právě kresby z AD se při konfrontaci s těmi z ÚR a DD jeví svým stylem zpracování jako pomyslný střed mezi artefakty získanými z ostatních skupin, o tom ostatně hovoří i výsledky šetření. Chceme-li však být při odpovědi na tuto klíčovou otázku nezaujatí, je na místě dodat, že jsme mezi výzkumnými skupinami mohli zpozorovat také určité shody. Jako příklad můžeme uvést jedno z posuzovaných kritérií, jež pojednávalo o výtvarném ztvárnění rodiny z hlediska její aktivity, přestože dosažené hodnoty dílčích eventualit nebyly u dětí z ÚR, AD a DD zcela totožné, bylo i přes tuto skutečnost zřejmé, že ve všech skupinách vedoucí varianta, kdy byli členové rodiny zobrazeni jako pouhý výčet osob, které nevykazovaly žádnou aktivitu.

7.2 Hlavní výzkumná otázka č. 2

I. Zodpovězení výzkumných podotázek:

Uplatní se u dětí z ÚR, AD a DD transparentnost či sklápění do půdorysu také v období staršího školního věku?

- Průhledné objekty nebyly u takto starých jedinců přítomny, ale sklopení objektů do půdorysu bylo patrné v 1 práci (10 %) z DD.

Vyskytne se u probandů středního a staršího školního věku ještě nějaká kresba obsahující tzv. R-princip?

- Ano, R-princip se vyskytl u dětí středního školního věku ve 2 kresbách (20 %) z AD a ve 3 (30 %) z DD. V období pubescence byla jeho přítomnost registrována ve 2 vzorcích (20 %) z AD a v 1 (10 %) z DD.

Bude s přibývajícím věkem dětí bez ohledu na jejich rodinné zázemí vzrůstat ztvárnění bližších a vzdálenějších objektů pomocí překrývání?

- U předškolních dětí se objevila pouze 1 práce (10 %) z ÚR, ve které se objekty překrývaly, obdobně tomu bylo i v období mladšího školního věku. Četnost překrývajících se předmětů vzrostla až v následující vývojové etapě – 7 obrázků (70 %) z ÚR, 4 (40 %) z AD a 3 (30 %) z DD. V období staršího školního věku vyobrazilo překrývajících se předměty všech 10 probandů (100 %) z ÚR, ale pouze 4 jedinci (40 %) z AD a též 4 (40 %) z DD.

Převládne u dětí z ÚR, AD a DD v jednotlivých vývojových etapách zobrazení všech objektů výhradně zepředu?

- V předškolním období nebyl jiný způsob zobrazení upozorován, četnost čelního ztvárnění objektů tak dosáhla v každé skupině svého maxima (10 prací = 100 %). Také v následující vývojové etapě byly předměty a postavy zpodobeny převážně zepředu – 7 kreseb (70 %) z ÚR, 6 (60 %) z AD a 7 (70 %) z DD. U dětí středního školního věku převažoval čistý en face ve výzkumném materiálu pocházejícím z AD a DD (AD – 7 obrázků = 70 %, DD 6 = 60 %), ale v rámci ÚR se objevil jen ve 3 pracích (30 %). V období staršího školního věku se výhradně čelní vyobrazení nacházelo v 7 vzorcích (70 %) z AD, stejný výsledek byl zaznamenán i v DD, zatímco u pubescentů z ÚR se samotný en face vyskytl ve 4 případech (40 %), tedy v méně než polovině posuzovaných kreseb pro tuto vývojovou etapu.

Ztvární jedinci z cílových skupin krk a uši častěji v období středního a staršího školního věku než děti mladší?

- Výsledky prokazují, že krk a uši byly ve vývojové etapě středního a staršího školního věku přítomny povětšinou ve více kresbách než u mladších dětí. Například uši, které se

v předškolním období objevily ve 2 vzorcích (20 %) z ÚR, ve 3 (30 %) z AD a ani v jednom z DD, byly v období středního školního věku zpozorovány již ve 4 kresbách (40 %) z ÚR, dále v 5 (50 %) z AD a ve 3 (30 %) z DD. Nevyšší hodnoty jejich výskytu však pochází z etapy staršího školního věku, zobrazilo je 6 pubescentů (60 %) z ÚR, 7 z AD (70 %) a 5 (50 %) z DD. Musíme ovšem dodat, že se někdy uši ve výzkumném materiálu nevyskytly, jelikož je překrývaly dlouhé vlasy. Také o krku lze říci, že byl až na pár výjimek ztvárněn častěji dětmi středního a staršího školního věku. Při komparaci s mladšími školáky, u nichž krk obsahovalo 5 obrázků (50 %) z ÚR, 7 (70 %) z AD a 5 (50 %) z DD, se tato část lidského těla objevila v období středního školního věku v 8 kresbách (80 %) z ÚR, v 9 (90 %) z AD a ve 4 (40 %) z DD. V případě staršího školního věku byl krk shledán u 8 prací (80 %) z ÚR, 7 (70 %) z AD a 5 (50 %) z DD.

Zaznamenáme mezi žáky mladšího a staršího školního věku výrazný rozdíl v četnosti výskytu silných rukou, obrysových nohou a chodidel?

- Ze zjištěných údajů vyplývá, že výrazný vzrůst, jež jsme očekávali při vyobrazení těchto tří aspektů, není nikterak markantní, a to u žádné cílové skupiny. Chodidla, obrysové nohy a silné ruce se totiž hojně vyskytovaly v mnohých kresbách již v období mladšího školního věku. Silné ruce byly v této vývojové etapě zobrazeny v 8 kresbách (80 %) u ÚR, stejné úrovně dosáhly i AD a DD. Silné nohy nakreslilo 9 předškolních dětí (90 %) z ÚR, 9 (90 %) z AD a 6 (60 %) z DD. S chodidly jsme shledaly v 8 pracích (80 %) z ÚR, v 8 (80 %) z AD a v 6 (60 %) z DD. V období staršího školního věku bylo v případě silných rukou zaznamenáno v ÚR o jednu kresbu více než u mladších školáků, tzn. 9 obrázků (90 %). V dalších dvou skupinách byly výsledky totožné s těmi, které jsme uvedli u dětí mladšího školního věku (8 kreseb z AD i DD). Také silné nohy se vyskytly u jedinců z ÚR ve stejném množství prací jako u mladších žáků z této skupiny. U pubescentů z AD a DD se jejich výskyt rozšířil o 1 kresbu v každé této skupině, tj. 10 kreseb (100 %) z AD a 7 (70 %) z DD. Chodidla byla vyobrazena 10 probandy (100 %) z ÚR a 9 (90 %) z AD. Frekvence výskytu chodidel se u DD nelišila od té, již bylo dosaženo v období mladšího školního věku (6 prací = 60 %).

Nalezneme u některé skupiny v období mladšího školního věku diferenciaci pohlaví postav nejenom pomocí oblečení, ale i typických mužských a ženských znaků?

- Tento způsob rozlišení pohlaví postav byl registrován pouze u 1 dítěte (10 %) z ÚR.

Bude vzrůstat reálná aplikace barev s přibývajícím věkem dětí bez ohledu na jejich rodinné zázemí?

- V předškolním období barvu správně aplikovali 4 jedinci (40 %) z ÚR a 2 (20 %) z DD. V následujícím období se reálný kolorit objevil již v 8 kresbách (80 %) z ÚR, v 7 (70 %) z AD a v 6 (60%) z DD, stejných hodnot však dosáhly i děti středního školního věku. Další vzrůst byl tedy patrný až v období pubescence, kdy barva odpovídala realitě v 10 pracích (100 %) z ÚR, v 9 (90 %) z AD a v 8 (80 %) z DD.

II. Zodpovězení hlavní výzkumné otázky č. 2:

Je z ontogenetického hlediska úroveň DVP obdobná ve všech cílových skupinách?

- Přestože získané údaje hovoří o postupném vývoji výtvarné produkce ve všech skupinách, mohli jsme se u několika jedinců shledat s určitými odchylkami od běžné úrovně DVP. Dle kritérií, jež byla posuzována, jsme došli k překvapivým zjištěním u dětí z DD, jelikož se u nich ještě v období staršího školního věku vyskytovala pravoúhlost či sklápění objektů do půdorysu. Také kresby z AD odpovídaly v několika případech nižšímu vývojovému stupni, než který bychom s ohledem na věk probandů očekávali. U ÚR nebyl výrazný odklon od pomyslné normy zaznamenán. Lze tedy prohlásit, že úroveň kresebného projevu dětí není ve všech cílových skupinách obdobná.

8 Diskuze výsledků

Na samém počátku naší práce byly formulovány dva cíle, k jejichž naplnění vedla dlouhá cesta. Po krůčcích jsme se tak ubírali až na toto místo, kde nyní na základě usilovné práce s výzkumným materiálem, jeho hodnocením a porovnáváním, můžeme diskutovat o získaných datech. Je třeba podotknout, že se níže vyřčené závěry vztahují výhradně ke kresbám použitým v tomto šetření.

Primárně jsme se snažili přinést zjištění o tom, jak je ve výtvarné produkci dětí s rozdílným rodinným zázemím ztvárněno téma rodiny, a zda se jeho pojetí u těchto jedinců nějakým způsobem odlišuje, či nikoli. Za pomoci stanovených kritérií a výzkumných otázek se nám podařilo prokázat, že jisté odlišnosti mezi cílovými skupinami skutečně nalézáme, ale stejně tak jsme odhalili i určité shody. Kupříkladu při vyobrazení rodinné konstelace, většina probandů bez ohledu na své rodinné zázemí nejčastěji zpodobila více rodinných příslušníků včetně sebe, což bylo překvapivé zejména u dětí z DD, kde bychom spíše očekávali jiný způsob ztvárnění, vezmeme-li v úvahu jejich životní situaci. Avšak ani odloučenost od oné primární sociální skupiny nestála v cestě tomu, aby nemohli být členové rodiny zobrazeni. Je však otázkou, kolik z těchto prací bylo ovlivněno například vysněnou představou, která se dle Davido (2001) běžně v dětských kresbách vyskytuje.

Dále jsme při hodnocení rodinné konstelace mohli zpozorovat 3 obrázky, ve kterých nedošlo k vyobrazení žádné postavy, přičemž se v takových vzorcích vyskytovaly namísto osob domy. Nutno dodat, že se tento jev objevil pouze u dětí z DD, v rámci AD a ÚR nebyl registrován. Možných vysvětlení onoho stylu ztvárnění se nabízí hned několik, v prvé řadě se musíme zmínit o stáří dotyčných probandů, protože jejich věk odpovídal ve všech třech případech předškolnímu období. Zvážíme-li možnost, i když nijak nepodloženou, že tito jedinci od svého narození putují po ústavních zařízeních a svou rodinu nikdy nepoznaly, pak není obsah jejich prací nějak zvlášť překvapující, ale opět bychom mohli namítnout, proč tedy nenakreslili například vychovatelky neboli „tety“, jež je v DD mají na starosti, popřípadě jiné osoby, mezi nimiž vyrůstají, to už jsou však hypotézy, na které nelze bez rozhovoru s autorem obrázku odpovědět. Jiné přijatelné vysvětlení by mohlo vyjít z toho, že ve všech pracích byly vypodobeny domy, tudíž

probandi teoreticky nemuseli zobrazit rodinné příslušníky přímo, jelikož je mohli situovat do ztvárněných objektů. Uvedené mínění nelze opět doložit, ale z obdobných praktických příkladů popisovaných Svobodou (2001), je tento způsob interpretace docela možný.

Výzkum došel i k zajímavému zjištění – několik dětí z AD a DD, jež bylo šetření podrobena, mělo tendenci zpodobit také osoby, které s nimi nejsou v příbuzenských vztazích. Vedle rodičů, sourozenců či vzdálenější rodiny byly v kresbách shledány i postavy kamarádů, o nichž se lze domnívat, že jde o jedince vyrůstající ve stejných zařízeních jako autoři obrázků. Diskutované zobrazení by nás nemělo nikterak udivit, poněvadž jak vysvětluje Matějček (1992), subjekt někdy pokládá za svou rodinu i takovou společnost lidí, v níž vyrůstá, přičemž toto společenství nemusí být z právního hlediska za rodinu považováno. Svoboda (2001, s. 305) hovoří o případech, kdy jsou jako součást rodiny zpodobeny osoby do ní nepatřící následovně: „Taková kresba může signalizovat problémy v diferenciaci blízkých a cizích lidí. Může jít o projev citové deprivace a nedostatečného socializačního rozvoje.“

Při posuzování kategorie, jež mapovala zobrazení rodičů, byli ve všech skupinách nejčastěji zpozorováni oba rodiče najednou. Našly se však i práce, v nichž se nalézal pouze jeden z nich. V tomto případě stojí za zmínku kresba z AD zobrazující převážně postavu samotné matky, přičemž se lze domnívat, že dotyční probandi vycházeli při kresbě rodiny ze své reálné životní situace. Budeme-li stejným způsobem nahlížet na obrázky, ve kterých se hlavně u dětí z DD neobjevil ani jeden rodič, pak i zde mohlo jít o snahu vyobrazit nezakreslenou a přáním či představou neovlivněnou skutečnost. Je třeba dodat, že se jedná pouze o jedno z možných vysvětlení, jelikož jak již bylo řečeno výše, ve výzkumu nebyly probandům pokládány doplňující otázky, které by nyní potvrdily, nebo vyvrátily tuto hypotézu. Na druhé straně i jedinci z ÚR několikrát nakreslili jen matku, přestože vyrůstají s oběma rodiči, snad bychom to mohli odůvodnit tím, že mateřská osoba zpravidla s dítětem tráví více času, tudíž byla v kresbě upřednostněna. Opačný případ, kdy jeden osmiletý chlapec ilustroval samotného otce, si osobně spojuje s identifikací tohoto dítěte s osobou stejného pohlaví, tedy s otcem.

Třetí kritérium při posuzování kreseb dle jejich obsahu, bylo zaměřeno na hodnocení aktivity rodinných příslušníků. Nejhojněji se ve všech skupinách ovšem uplatnila varianta,

ve které zobrazené postavy nevykazovaly žádnou činnost, což do jisté míry může souviset se stářím některých probandů, jelikož dle Svobody (2001) neoplývají zvláště předškolní děti dostatečnou schopností, aby vyjádřily své představy tak, jak by si přály. U starších jedinců, v jejichž pracích toto ztvárnění přetrvávalo, bychom mohli přemýšlet o určité laxnosti vyprávět hlubší příběh, anebo se chtěli vyhnout zbytečným komplikacím při situování postav do různých pozic, tudíž raději nakreslili výčet vedle sebe stojících figur. Co se týče dětí z DD, nabízí se jako možné vysvětlení skutečnost, že se svými rodiči buď mají minimum zážitků, které by přenesly na papír, nebo je nemají žádné. Toto ovšem nelze vyloučit ani u probandů z AD a ostatně i z ÚR, poněvadž v dnešní přetechizované a uspěchané době spolu rodina tráví stále méně času, čímž se snižuje četnost společných prožitků. Rovnou jsme tak narazili na kresby, v nichž byla patrná společná aktivita všech členů rodiny, takových prací bylo v průměru opravdu nejméně, zejména pak u dětí z AD a DD. V těchto případech byly zachyceny ony výjimečné chvíle, kdy se celá rodina věnuje například rekreačním sportům. Dále se našly vzorky, ve kterých každý člen vykonával něco jiného, opět bychom mohli poukázat na způsob soužití dnešních rodin, ale viděno z jiného úhlu pohledu, se mohlo jednat o snahu vypovědět o jednotlivých rodinných příslušnících, jakým činnostem se rádi věnují.

Výzkum se zaměřil i na hodnocení tématu z hlediska jeho umístění do prostředí. Mezi skupinami jsme opět shledali očividnou shodu, jelikož byly rodiny probandů obvykle ztvárněny v exteriéru. V první řadě je třeba dodat, že se tento způsob vyobrazení objevoval spíše u mladších jedinců, což je celkem logické, poněvadž je kresba venkovního prostředí mnohem jednodušší než vybudování interiéru, s tím ostatně mívají potíže i starší děti. Důvodem se ovšem mohlo stát také úsilí o popis nějaké události, například práce na zahradě apod. V rámci DD vyvstává otázka, zda umístění rodiny do exteriéru nesouvisí náhodou s vědomím těchto dětí, že nemají jiný domov než ten, který jim nabízí ústavní zařízení, tudíž se vyobrazení interiéru raději vyhnuly. Za zmínku stojí i vzorky, v nichž nebylo zobrazeno žádné prostředí, takových prací se vyskytlo nejvíce v AD, a hned poté v DD, osobně to spojuji s nízkým věkem některých probandů, dále s leností vyjádřit více než je třeba a v neposlední řadě se domnívám, že se na těchto kresbách mohla podepsat i jistá citová prázdnota dotyčných jedinců.

Při posuzování kreseb s ohledem k ontogenetickým zákonitostem DVP nás zajímalo, zda je úroveň výtvarného projevu ve všech cílových skupinách obdobná. Jak již bylo zmíněno jinde, výsledky získané prostřednictvím hodnocení kreseb dle stanovených kritérií na jedné straně sice prokázaly, že je vývoj v oblasti výtvarné produkce znatelný ve všech skupinách, na straně druhé jsme však u několika probandů z DD a AD zaznamenali odchýlení od běžné úrovně. Vzhledem k množství posuzovaných kritérií se nyní zaměříme pouze na ty oblasti, ve kterých byly zaznamenány největší odklony od pomyslné normy nebo na ty, jež přinesly zajímavá zjištění. V následujícím textu proto nediskutujeme o překrývání a reálné aplikaci barvy, jelikož jejich uplatnění z velké části korespondovalo s vývojovými zákonitostmi.

Zřejmě nejpřekvapivější byly výsledky získané při mapování tzv. R-principu, který se dle Uždila (2002) začíná vyskytovat již u předškolních dětí. Ze získaných údajů však vyplývá, že se pravouhlost ve výzkumném vzorku objevovala nejenom u předškolních, nýbrž i starších jedinců, a to ve všech skupinách, i když s různou četností. Osobně pokládám za přijatelné, pokud se pravouhlé předměty nalézaly v období mladšího školního věku, avšak v následující etapě, a především pak u pubescentů mne přítomnost R-principu zaskočila. Je třeba dodat, že v období staršího školního věku byla zaznamenána přítomnost tohoto jevu pouze v jedné práci z DD, a to u patnáctiletého chlapce, jehož výtvarný projev měl při konfrontaci s ostatními kresbami blíže k pracím vzniklým mezi desátým a jedenáctým rokem.

Přesuňme se k otázce dalšího posuzovaného prvku, jímž byla transparentnost, která je podle Perouta (2005) záležitostí schematického období, i když se může vyskytnout už v předešlé etapě. Nejvyšších hodnot dosáhlo vypodobení průhledných objektů opravdu u dětí mezi šestým a devátým rokem, ale jako u předchozího diskutovaného aspektu, se objevovala i u několika jedinců středního školního věku a opět u jednoho čtrnáctiletého probanda z DD, přičemž jeho práci lze na první pohled hodnotit jako značně podprůměrnou, což bychom mohli připisovat například lehké mentální retardaci, při které je, jak konstatuje Matějček (1992), psychický vývoj člověka opožděn někdy i o polovinu skutečného věku. Avšak toto je pouze domněnka, jelikož nebyla z DD, ze kterého práce pochází, taková zpráva obdržena.

Pozornost mohla vzbudit také data, která byla získána na základě sledování objektů sklopených do půdorysu. Perout (2005) ve své práci uvádí, že se sklápění začíná v dětských kresbách vyskytovat ve schematickém údobí. V našem vzorku byl však takový způsob zpodobení předmětů ve všech skupinách s největší intenzitou zaznamenán až v etapě následující, tzn. v ontogenetické fázi DVP, kdy děti mívají potíže s perspektivním zobrazením. A právě tato obtíž se mohla stát příčinou, pro kterou probandi dali přednost kresbě objektů z nadhledu, poněvadž je toto vyjádření mnohem jednodušší.

Při posuzování vzorku s ohledem na ztvárnění objektů a budování prostoru bychom se ještě mohli pozastavit nad tím, proč byl ve všech skupinách ponejvíce přítomný čistý en face, i když v pozdějších obdobích ho především u dětí z ÚR začalo střídat profilové vyobrazení či spojení čelního a bočního pohledu. Tato otázka dle mého soudu nesouvisí ani tak s ontogenetickými zákonitostmi DVP, jako spíše se způsobem pojetí tématu. Při komparaci s kategorií mapující rodinu z hlediska její aktivity, dojdeme totiž ke zjištění, že pokud nebyli jednotliví členové ztvárněni při nějaké činnosti, tak povětšinou stáli tváří k pozorovateli obrázku, z toho tedy vyplývá, že klíčové zde bylo spíše rozhodnutí probanda o tom, jak rodinné příslušníky zpodobí.

Dále se šetření zaměřilo přímo na kresbu postavy, tu jsme sledovali napříč jednotlivými vývojovými stadii dítěte. Při hodnocení výskytu několika částí lidského těla nebyly mezi dětmi z ÚR, AD a DD zaznamenány větší rozdíly. Uši a krk se objevovaly v kresbách s podobnou četností, stejně tak o silných nohou, obrysových rukou a chodidlech není třeba dlouze diskutovat. Pozastavíme-li se nad tím, proč se právě u lidské postavy setkáváme s téměř obdobnou úrovní, pak je to z jedné strany jistě dáno skutečností, že člověk je zpravidla prvním zobrazovaným a zároveň nejčastěji přítomným prvkem v dětské kresbě, tudíž se jeho ztvárnění vyvíjí a zdokonaluje mnohem rychleji než u jiných objektů. Z druhého úhlu pohledu představuje lidská postava něco, co dobře zná každé dítě, ať už vyrůstá v úplné či neúplné rodině nebo dokonce bez ní.

V závěru se ještě zmiňme o kategorii, která mapovala způsoby, pomocí nichž děti diferencovaly pohlaví postav. Je třeba dodat, že se klíčovým prostředkem při odlišování mužské či ženské identity stalo oblečení či různé doplňky. Dle Svobody (2001) souvisí

oblékání figur s vývojem jedince, takže nepůsobilo překvapivě, když byly v předškolním období registrovány postavy bez šatů. V takových případech šlo pohlaví jen těžce rozeznat, což ovšem platilo i o figurách oblečených do stejných šatů, jedinou cestou k identifikaci se tak staly popisky, jimiž byly kresby opatřeny. Paradoxem je, že při zobrazení různých částí lidského těla jsme shledali ve všech skupinách podobné výsledky, avšak o diferenciaci pohlaví to říci nelze. Především děti z AD a DD kreslily velmi často postavy, u kterých nebylo možné určit, zda se jedná o muže nebo ženu. Pokud se toto vyobrazení objevovalo u mladších dětí, mohli bychom to omluvit jejich vývojovým stupněm a nedostatkem kreslířských schopností. U starších jedinců je ovšem otázkou, do jaké míry za to ještě zodpovídá kreslířská neobratnost.

Dále jsme se setkaly s případy, ve kterých bylo pohlaví rozlišeno pomocí oblečení a doplňků. Takové vzorky nám někdy poskytly nejenom informaci o profesi rodičů probanda (otec v montérkách, uniformě apod.), ale také o sociálním zařazení celé rodiny. U dětí středního školního věku a u pubescentních jedinců ze všech skupin byla diferenciaci pohlaví obohacena o ztvárnění typických mužských (svaly) a zvláště pak ženských znaků (poprsí, oblé boky), což nasvědčuje tomu, že se do kresby zřejmě promítlo vědomí dospívajícího o fyzické proměně vlastního těla.

Závěr

Tato studie se snažila obeznámit čtenáře nejenom s tím, jak jedinci z úplných rodin, dětských domovů a azylových domů pro matku a dítě ztvárňují téma rodiny, ale i s vývojem a úrovní jejich výtvarného vyjádření.

Šetření, jemuž bylo podrobena celkem 120 probadů, přineslo rozličné odpovědi na výzkumné otázky. Při mapování obsahové stránky kresby jsme dospěli k závěru, že dané téma bylo v cílových skupinách pojato podobným způsobem, ovšem našly se i styly ztvárnění vlastní jen azylovým či dětským domovům. Také při konfrontaci vzorku z formálního hlediska jsme došli ke zjištění, jež vypovídalo o opožděném vývoji několika dětí z předchozích dvou jmenovaných zařízení. Naopak u jedinců z úplných rodin nebyly výrazné odchylky od běžné ontogenetické úrovně zaznamenány.

K objasnění některých získaných údajů nám byly nejednou nápomocny poznatky zpracované v teoretické části, v níž jsme věnovali pozornost ontogenezi subjektu od batolícího věku po období pubescence, definici a funkcím rodiny, psychickým potřebám dítěte a rizikům nastávajícím při jejich dlouhodobém neuspokojování, rozvoji kresby s přihlédnutím ke kresbě lidské figury a rodiny, dále jsme se zaměřili na otázku koloritu a jeho základní symboliku.

Domnívám se, že cíle, jež si studie kladla za své, se podařilo naplnit. I přes obtíže, které mne při výzkumu občas provázely, musím konstatovat, že této práci vděčím za mnoho přínosných poznatků a zkušeností. K závěrečným slovům bych snad ještě chtěla připojit menší výtku vůči soudobé odborné literatuře pojednávající o dětské kresbě, o níž se hovoří jako o fenoménu posledních dvou století, avšak textů, v nichž je ona fenomenální problematika zpracována, prozatím alespoň z mého úhlu pohledu není tolik, kolik by bylo třeba.

Seznam použité literatury

- BALEKA, J.: *Modř: barva mezi barvami*. 1. vyd. Praha: Academia, 1999. 207 s. ISBN 80-200-0718-0.
- BANAŠ, J. a kol.: *Didaktika výtvarnej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 350 s. ISBN 80-08-00013-9.
- CIKÁNOVÁ, K.: *Malujte si s námi*. 2. vyd. Praha: Aventinum, 1993. 123 s. ISBN 80-85377-84-0.
- ČAČKA, O.: *Psychologie: duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.
- DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.
- FÜRST, M.: *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- KRAUS, B.: *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KURIC, J. a kol.: *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 264 s.
- LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1983. 284 s. ISBN 80-201-0098-7.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LANGMAIER, J., MATĚJČEK, Z.: *Člověk známý neznámý: kapitoly z praktické psychologie*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1959. 469 s.
- LANGMAIER, J., MATĚJČEK, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. 2. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968. 383 s.
- LISÁ, L., KŇOURALOVÁ, M.: *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 274 s.
- LÜSCHER, M.: *Čtyřbarevný člověk*. 1. vyd. Praha: Ivo Železný, 1997. 137 s. ISBN 80-237-3491-1.

- MÁROVÁ, Z., MATĚJČEK, Z., RADVANOVÁ, S.: *Výchova dětí v neúplné rodině*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 114 s.
- MATĚJČEK, Z.: *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 1. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Z.: *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 335 s.
- MATĚJČEK, Z.: *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
- PEROUT, E.: *Arteterapie se zrakově postiženými*. 1. vyd. Praha: Okamžik, 2005. 101 s. ISBN 80-903247-9-7.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 120 s.
- READ, H.: *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967. 421 s.
- ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1997. 456 s. ISBN 80-7169-512-2.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.
- SVOBODOVÁ, M.: *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. 86 s. ISBN 80-85808-47-1.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0.
- UŽDIL, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál, 2002. 128 s. ISBN 80-7178-599-7.
- UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E.: *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 192 s.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

Seznam příloh

- Příloha č. 1: R-princip
- Příloha č. 2: Smíšený profil
- Příloha č. 3: Vyobrazení čáry země a čáry nebe
- Příloha č. 4: Sklápění objektů do půdorysu
- Příloha č. 5: Rentgenové vidění (transparentnost)
- Příloha č. 6: Překrývání objektů
- Příloha č. 7: Zobrazení silné nohy a silné ruky
- Příloha č. 8: Karikaturní ztvárnění postav
- Příloha č. 9: Nekompletní vyobrazení figury
- Příloha č. 10: Výsledky hodnocení kresby z hlediska jejího obsahu
- Příloha č. 11: Ukázky výtvarného ztvárnění tématu

Příloha č. 1: R-princip

Dívka z DD, 15 let



Chlapec z ÚR, 8 let



Příloha č. 2: Smíšený profil

Chlapec z ÚR, 7 let



Příloha č. 3: Vyobrazení čáry země a čáry nebe

Dívka z ÚR, 6 let



Příloha č. 4: Sklápění objektů do půdorysu

Dívka z AD, 11 let



Příloha č. 5: Rentgenové vidění (transparentnost)

Chlapec z DD, 8 let



Příloha č. 6: Překrývání objektů

Dívka z ÚR, 11 let



Příloha č. 7: Zobrazení silné nohy a silné ruky

Chlapec z ÚR, 6 let



Příloha č. 8: Karikaturní ztvárnění postav

Chlapec z ÚR, 12 let



Příloha č. 9: Nekompletní vyobrazení figury

Dívka z DD, 15 let



Chlapec z DD, 12 let



Příloha č. 10: Výsledky hodnocení kresby z hlediska jejího obsahu

Pozorovaný aspekt	Cílová skupina		
	ÚR (posuzováno 40 kreseb)	AD (posuzováno 40 kreseb)	DD (posuzováno 40 kreseb)
I. Rodinná konstelace			
Zobrazeno více členů rodiny i s autorem	40 (100 %)	36 (90 %)	26 (65 %)
Zobrazení rodiny bez autora	-	2 (5 %)	4 (10 %)
Zobrazen pouze autor	-	2 (5 %)	7 (17,5 %)
Nezobrazena žádná postava	-	-	3 (7,5 %)
II. Zobrazení rodičů			
Otec i matka	35 (87,5 %)	22 (55 %)	18 (45 %)
Pouze matka	4 (10 %)	12 (30 %)	7 (17,5 %)
Pouze otec	1 (2,5 %)	4 (10 %)	5 (12,5 %)
Ani jeden rodič	-	2 (5 %)	10 (25 %)
III. Výtvarné ztvárnění rodiny z hlediska její aktivity			
Aktivita není patrná	26 (65 %)	32 (80 %)	34 (85 %)
Každý člen se věnuje něčemu jinému	8 (20 %)	5 (12,5 %)	4 (10 %)
Společná aktivita všech členů rodiny	6 (15 %)	3 (7,5 %)	2 (5 %)
IV. Zasazení tématu do prostředí			
Interiér	10 (25 %)	6 (15 %)	7 (17,5 %)
Exteriér	27 (67,5 %)	24 (60 %)	24 (60 %)
Prostředí nelze určit	3 (7,5 %)	10 (25 %)	9 (22,5 %)

Příloha č. 11: Ukázky výtvarného ztvárnění tématu rodina

Dívka z DD, 5 let

(jeden z případů, kdy nebyl vyobrazen žádný člen rodiny)



Chlapec z AD, 4, 5 let



Dívka z ÚR, 5 let



Chlapec z AD, 7 let



Dívka z DD, 8 let



Chlapec z AD, 9 let



Chlapec z ÚR, 9 let



Dívka z AD, 14 let



Dívka 13 let, ÚR



Chlapec z DD, 14 let

